تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

*ضحى حيدر خضر وسامي عبد الله خصاونة**

ملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2008/2007) والبالغ عددهم (1109)، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (289) عضو هيئة تدريس، كما تم تطوير أداة لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت الاستبانة –أداة الدراسة– من سبعة مجالات هي: التمكن الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، وتم التعبير عن ممارسة كل مجال بعشر فقرات، بحيث تكونت الاستبانة من (70) فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها، وبينت نتائج الدراسة:

– درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة في مجالات التمكن الشخصي والنماذج الذهنية وتعلم الفريق، ومتوسطة في مجالات التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة.

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المركز الوظيفي ولصالح المراكز الوظيفية (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس)، في مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي، وعلى الأداة الكلية.

هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 05.)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح الرتب الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك) عند مجال تعلم الفريق ومجال التفكير النظمي ومجال التعلم التنظيمي والأداة الكلية، بينما كانت الفروق لصالح الرتبة الأكاديمية (مدرس) عند مجال إدارة المعرفة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 05.)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير نوع الكلية عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصية باستخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة لتحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.

الكلمات الدالة: الأنموذج، المنظمة المتعلمة، الجامعة الأردنية.

المقدمة

يعد تطوير التعليم العالي في عالم تتسارع فيه التغيرات المعرفية والتقنية، مطلباً عاماً لجميع الأمم في ظل عصر اقتصاد المعرفة بعلاقاته وتفاعلاته، واتساع نطاق العلاقات الدولية المتبادلة، والتنافس العابر للحدود، ونمو سبل جمع المعلومات وتخزينها واسترجاعها، مما يستلزم تطوير المهارات البشرية، وتنمية كوادر ومقدرات التعامل مع معطيات هذا العصر، لذلك يعتبر التنافس على التميز والتفوق سمة واضحة من سمات مؤسسات التعليم العالي والتي على رأسها الجامعات.

وهكذا فرض هذا العصر على جميع المنظمات– وفي طليعتها الجامعات– تغيير ممارساتها ومسلماتها، وإعادة التفكير بكل أنشطتها، لربط التعليم الجامعي بالتنمية، وإعادة النظر في وظائف الجامعات، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، وتطوير الأداء الجامعي، وبالتالي تطوير

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2009/2/1، وتاريخ قبوله 2010/12/20.

المجتمع. كما فرض على المؤسسات الأخذ بمفاهيم قيادة إدارية جديدة، محورها التحول لتصبح منظمات متعلمة (Wu, 2006).

ومع ارتقاء مجتمع اقتصاد المعرفة يظل التعليم بمثابة الهواء المنعش الذي يتنفسه الجميع، ويصبح التعلم هو التكيف اجتماعياً وفقا لمبدأ البقاء للأصلح، والأصلح هنا هو الأقدر على مواكبة التغيير المجتمعي المتسارع (علي وحجازي، 2005). فهذا التغيير المتسارع لايمكن مواجهته إلا عبر إيجاد منظمات متعلمة تتصف بالذكاء، مما يتحتم إحداث نقلة أساسية في طريقة إدارة هذه المنظمات؛ لتكن منظمات تؤمن بالتعلم، والتدريب، والتنمية المستدامة، وتقبل النقد وترحب به، مما يكسبها المقدرة على التعامل الإيجابي مع التغييرالمتنامي .

لذلك يجمع العديد من الباحثين (Srikanthan & Dalrymple, 2007 و Smith, 2004 وDuke, 2002) على أن الجامعات مطالبة باعتماد أنموذج جديد ينقلها من الانكفاء على ما تعرف، إلى مداومة التعلم وتحقيق ما تحلم به من جودة؛ لتصبح منظمات متعلمة، من خلال التركيز على أهمية واستمرارية التعليم والتعلم معاً، لزيادة مقدرة أعضاء هيئة التدريس على تحقيق النتائج التي يرغبون فيها.

والواقع أن أعضاء هيئة التدريس عامة أكاديميون متخصصون في مجالاتهم يعملون بشكل مستقل، ولايتعاونون إلا عند الضرورة، وتزداد إستقلاليتهم في حال وجود مديرين أكاديميين متخصصين. فالحياة الأكاديمية غالباً ما تقوم على الاستقلالية، والتكيف، وأحكام النقد، والاهتمامات الشخصية، ويكون معظمهم معاد ومعارض لقيم المنظمة المتعلمة.

وفي سبيل تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة، فإن على عضو هيئة التدريس أن يصبح شريكاً مع الطلبة في صنع مجتمع تعليمي، في قاعات تدريس مملوءة، ومشغولة دائماً بالاستفهام، والتحقق، وهذا يتطلب أن يصبحوا أيضا شركاء مع الطلبة في عملية التعلم White, 2005)). فأعضاء هيئة التدريس ذوي التوجه التعليمي يوجدون ويبتكرون الفرص من أجل التعلم ويمتلكون المقدرة والدوافع للبحث عن معارف، وأفكار جديدة، وتقبل النقد، والآراء المخالفة، والمساعدة في إنشاء المنظمة المتعلمة، ويؤمنون بتدفق الاتصالات بحرية، وأن تبقى القوة الدافعة للتغيير مشتعلة. والتحدي الذي يواجهه أعضاء هيئة التدريس هنا هو استيفاء حاجات التعلم، فهم على دراية بأن التعلم عملية مستمرة، وأن التغيير لابد أن يحدث، وليس هناك حلولاً ثابتةً وسريعةً، لذا فهم يشجعون التجريب والتأمل للوقوف على التطورات الجديدة في مجالهم ويؤمنون بأن عليهم أن يكونوا قادة قادرين على مواكبة التطور وممتلكين لشبكات المعرفة حتى يكونوا فاعلين وإلا يكون التراجع والانحدار من الأعلى إلى الأسفل (برود ترك، 1998).

لذلك من المتوقع في ظل التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحالية أن يتغير دور المعلم الجامعي من مجرد التلقين والإلقاء إلى مساعدة الطالب على أن يعلم نفسه بنفسه، لتصبح العملية التعليمية عملية تعاونية مثمرة، فالأستاذ يكون معلماً متعلماً باحثاً، والطالب متعلماً باحثاً، وقد يكون معلماً أيضاً.

ولما كانت المنظمة المتعلمة تعد آلية فاعلة تمكّن الجامعات من التكيّف بدرجة عالية مع بيئتها، وتمكّن أعضاء هيئة التدريس من فهم وإدراك جميع الأفكار، والقيم، والرؤى، والسياسات، والاستراتيجيات التي تزيد من فاعلية المنظمة وزيادة كفاءتها الإنتاجية، فإن قيادة المنظمة الحريصة على التطوير تصبح في أمس الحاجة إلى اختيار بعض البدائل من برامج، ونماذج، من أجل تحقيق التطوير الذي تسعى إليه.

وقد أحدثت أفكار سينج (Senge) منذ 1990 ثورة في مفهوم المنظمة المتعلمة، إذ قدم المجالات الخمسة الأساسية التي يجب ان تتوفر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهي: التمكن الشخصي(Personal Mastery)، والنماذج الذهنية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، وتعلم الفريق (Team Learning)، والتفكير النظمي (Systems Thinking) (Senge, 2007).

وهناك علاقة وثيقة بين مجالات المنظمة المتعلمة التي ذكرها سينج (Senge)، ومجالي التعلم التنظيمي Organizational Learning، وإدارة المعرفة Knowledge Management. فعلى الرغم من تأثر فكرة المنظمة المتعلمة بأدبيات المجتمع المتعلم، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة، إلا أن العديد من الدراسات تغفل أهمية إدارة المعرفة للمنظمة المتعلمة، فهي جميع الأنشطة التي تسعى إلى إيجاد المعرفة واكتسابها، ومشاركتها، وتطبيقها، والاستفادة منها في خدمة الأهداف التنظيمية مثل حل المشكلات، وعملية التعلم، والتخطيط الاستراتيجي، وصنع القرار (Gupta et al , 2002). وكذلك التعلّم التنظيمي، حيث يعمل على تحسين العمليات التي تقوم بها المنظمة من أجل استخدام واستيعاب المعلومات بصورة أفضل، فهو الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمات باستمرار أنهم يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وباستطاعتهم تغيير ذلك الواقع (Foil & Lyles, 1985).

إذًا يعتبر التعلم التنظيمي الهدف الرئيس للمنظمة المتعلمة، ويسعى إلى تطوير مهارات الأفراد من أجل تحسين مستوى اكتسابهم للمعرفة، فإيجاد المعرفة بحاجة إلى خبرات الأفراد، ومهاراتهم المتأتية من عمليات التعلّم، في حين تعدّ المعرفة مورداً هاماً من موارد المنظمات، والقوة الحيوية التي تمكّن

المنظمات من البقاء والتميّز (Gupta et al 2002) .

ونجد النماذج الذهنية التي هي منهج المرء في النظر إلى الكون، أي أنها إطار مرجعي للعمليات العقلية، تحدد كيف يفكر الأفراد، ويشكلون تصوراتهم عن العالم، وكيف يؤثر ذلك على قراراتهم وأفعالهم(Gavaleri & Fearon, 1996)، وتؤثر في إدراكهم لأنماط العلاقات بين أجزاء نظام المنظمة المتعلمة، ومع غيره من الأنظمة، وكيفية تفاعل مكونات النظام بعضها ببعض. ومن الطبيعي أن تؤدي النماذج الذهنية المختلفة إلى إدراكات مختلفة لماهية الأجزاء المكونة للمنظمة المتعلمة ولكيفية تفاعلها.

ومن أجل أن يحدث التعلّم التنظيمي يجب أن يتمتع الأفراد بالتمكن الشخصي أي الاتقان العلمي والمهني المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني باتخاذ منهج التعلّم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها(جاد الرب، 2006). وبذلك تتوفر لدى الأفراد الإرادة، والاستعداد لعرض نماذجهم الذهنية الفردية، ومقابلتها ببعضها، ومنقاشة ما بها من اختلافات، والتقدم بإدراك مشترك عن ماهية النظام للمنظمة المتعلمة. وهذه العملية أشبه ماتكون بإقامة حوار بين النماذج الذهنية، والتقريب بينها، وقد تسفر عن رؤية مشتركة حول كيفية تفاعل مكونات المنظمة المتعلمة مع بعضها البعض، وفي بناء الشعور بالالتزام في المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، والسعي إلى إيجاد المبادىء، والممارسات التوجيهية التي يؤمل أن تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك. فالرؤية المشتركة توفر التركيز والمقدرة على التعلم، والمنظمة المتعلمة لاتستطيع أن توجد بدونها (جواد، 2000) وهذا من شأنه تعزيز تعلم الفريق والتعلم التننظيمي عموماً، فهم مجموعة من الأفراد يعملون معاً، ومكان عملهم مكان لإنجازهم معاً، فهم يقررون رئيسهم فيختارونه، ويكون بينهم تفاعل مباشر، وهناك درجة من الاعتماد المتبادل بينهم لإنجاز المهام لتحقيق الأهداف. فتعلم الفريق عملية تنظيم وتطوير طاقة فريق العمل من أجل تحقيق النتائج التي يرغب في تحقيقها أعضاء الفريق، وتبنى على قاعدة تطوير الرؤية المشتركة، والتميز، والابتكارالشخصي، كما أن فرق العمل ذات الموهبة توفر وتوجد أفراداً ذوي موهبة (بكار، 2000).

ونجد التفكير النظمي يركز على القوى والعلاقات المتبادلة بين أجزاء النظام للمنظمة المتعلمة والتي تؤثر أكثر من العوامل الخارجية على تشكيل سلوك النظام. فهو قائم على فكرة أولوية، أو أسبقية الكل على الجزء (Senge, 2007). لذلك يعد قفزة رئيسة في الطريقة التي اعتاد الناس فيها التفكير، فهو إدراك جديد للفرد وللمنظمة.

لذلك أصبح تفعيل مجالات المنظمة المتعلمة أمراً بالغ الأهمية في الجامعات، إذ أن تحول الجامعات إلى منظمات متعلمة ينعكس على نوعية مخرجات هذه الجامعات، وذلك من خلال نمذجة نمط الجامعة المتعلمة، نظراً لما تمثله النمذجة من أهمية في الربط بين النظرية والواقع العملي، ومعرفة الواقع لإيجاد نوع من التوافق بين ما هو موجود، وبين ما يجب أن يكون. ويعتبر الأنموذج تمثيلاًً للواقع والحقيقة ومبسطاً لهما، ويحتوي على الجوانب المهمة التي تسهم في فهم وضبط أفضل الظواهر محل الدراسة، وهو مجموعة من الافتراضات ذات العلاقة بسلوك الناس والتي تقودهم إلى تفسيرات أكيدة عما يجري حولهم من حوادث مؤثرة في سلوكهم (Thorogood, 2005). ومن هنا فإن النماذج تمثل القاعدة الأساسية والإطار النظري للتعبير عن المعرفة بصيغة نظرية يتم فحصها من خلال بناء أنموذج فكري قابل للتطبيق والاختبار.

وبما أن النماذج تساعد في تحقيق أهداف المنظمة المتعلمة في المجال الذي بنيت لأجله، فإن بناء النماذج المناسبة هو أفضل الطرق لتحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة، لذا فقد طوّر الباحثون العديد من هذه النماذج ومنها: الأنموذج المفاهيمي الذي طوره سميث (Smith ,2004) والأنموذج الذي طوره كلا من فريد وكلجمان (Freed& Klugman,1996) لعشر جامعات تطبق إدارة الجودة الشاملة وتسعى للتحول إلى منظمات متعلمة.

وكغيرها من جامعات العالم تواجه الجامعة الأردنية، تحديات عصر العولمة والتفجر المعرفي والتغير السريع التي أثرت على أدائها وأدوارها، وزادت من حجم العبء الملقى عليها، وعلى أعضاء هيئة التدريس فيها، والذين هم الفئة المكلفة بالجهد الأكبر في هذا المجال مما يفرض على الجامعة إعادة البحث في السياسات، واستراتيجبات التحفيز، والتطوير المهني، والإهتمام بالموارد البشرية، وتطوير مقدرات أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم، الذي هو أحد وظائف القيادة الجامعية، كما يتطلب منها الاهتمام بالجودة والنوعية والمواءمة، ليس محلياً فقط بل مع السوق العالمية والاقليمية، والعمل على تنمية الابتكار. الأمر الذي سوغ للباحثين القيام بهذه الدراسة لتطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة: تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الأنموذج الأنسب لممارسة مجالات المنظمة كما يراها اعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟.

هدف الدراسة وأسئلتها: هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟

– ما الأنموذج الأنسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة في إلقائها الضوء على مفهوم المنظمة المتعلمة ومجالاتها وفي تطويرها لأنموذج مفاهيمي لهذه المجالات. ومن هنا يؤمل أن تفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

1–أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية اذ يؤمل أن تساعدهم نتائج الدراسة في تحقيق نتائج أفضل من خلال اطلاعهم على واقع الجامعة الأردنية ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس فيها لمجالات المنظمة المتعلمة، ودورهم في تحويلها إلى منظمة متعلمة.

2– رئاسة الجامعة الأردنية، إذ يؤمل أن يساهم الأنموذج المطور في تسهيل تحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.

3– أصحاب القرار وقادة التعليم العالي في الأردن، إذ يؤمل أن تعينهم نتائج هذه الدراسة على تحويل الجامعات الأردنية إلى منظمات متعلمة عبر الاستفادة من الأنموذج المطور في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة: لغرض الدراسة، يتم تعريف المصطلحات التالية:

الأنموذج: هو الشكل الذي يمثل تفاعل مجموعة من المتغيرات التي تضمنها الأنموذج إذ يؤدي هذا التفاعل إلى تحقيق مجالات المنظمة المتعلمة، أو هو ذلك المخطط الذي يوضح مجالات المنظمة المتعلمة والعمليات التي تربط بينها في علاقات تفاعلية.

المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي يعمل الأفراد فيها باستمرار على زيادة مقدراتهم في تحقيق النتائج التي يرغبون فيها، باتخاذ أنماط من التفكير والطموح الجماعي لتحقيق التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، اعتماداً على الدروس والخبرات والتجارب التي مرت بها والاستفادة منها، ويحتاج تحقيقها تكاتف جهود كافة مستويات المنظمة، والتزام جميع الأفراد، والاندماج مع البيئة، والانطلاق نحو التميز والابتكار، وتحقيق الأهداف بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية. فهي منظمة القرن الحادي والعشرين التي تتسم بسرعة التغيرات وكثرة التحديات وتوليد المعرفة، والاهتمام بالعنصر البشري كرأس مال ذكي متحفز الى التعلم والتعليم.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وتحددت باقتصارها على أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية في العام الدراسي 2008/2007 م. كما تحددت بالمجالات التي تناولتها أداة الدراسة، وكذلك بنسبة الاسترجاع لأداة الدراسة.

2– الدراسات السابقة:

قام هيجان (1998) بدراسة نظرية سعت إلى تعريف مفهوم التعلم التنظيمي، وأهميته، وتقديم أنموذج للتعلم التنظيمي وشرح مكوناته، ووصف آلية بناء المنظمات القابلة للتعلم، مع التركيز على أنموذج مراحل التخطيط الأربع للتعلم التنظيمي. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي والقائم على فحص وتحليل ما هو متوفر من الأدبيات في مجال التعلم التنظيمي. وأكدت نتائج الدراسة أن العصر الذي نعيشه هو عصر المنظمات القابلة للتعلم، وأن الظروف التي تعايشها المنظمات الإدارية المعاصرة، والتحديات التي تواجهها بسبب التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية، والتقنية، قد أثبتت أن النظريات التقليدية في مجال الإدارة لم تعد كافية، ولا قيمة لها في مواجهة المشكلات، ومن هنا جاءت الحاجة للبحث عن استراتيجيات جديدة تحقق تلك المنظمات. واعتبرت الدراسة التعلم التنظيمي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تتخذها المنظمات الإدارية المعاصرة لمعالجة مشكلاتها، إلا أن مفهوم التعلم التنظيمي ليس أمراً سهلاً، وإنما هو نوع من التحدي للمنظمات التي تحاول تطبيقه بسبب العديد من المعوقات التي تحول دون فعالية عملية التعلم التنظيمي، وأهمها: غياب القيادة الواعية بأهمية التعلم التنظيمي، وجمود الثقافة التنظيمية، وعدم تشجيع أعضائها على التعلم.

هدفت دراسة ميوس (Muse, 2000) إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أوبرن (Auburn)في واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية لعدد من مجالات المنظمة المتعلمة، ودرجة تفضيلهم لنظرية المنظمة المتعلمة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (13346) عضواً، في حين

تكونت العينة من (576) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقسمت إلى أربعة مجالات تمثل عناصر المنظمة المتعلمة من وجهة نظر الباحث، هي: الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي، والالتزام المنظمي، والعدالة المنظمية. وتقيس الأداة درجة إدراك عضو هيئة التدريس لهذه الأبعاد الأربعة، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الدراسة (نوع الكلية، والجنس، وحجم الكلية، والعرق، ومستوى الكلية، والرتبة الأكاديمية، والخبرة) على هذا الإدراك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يفضلون بعدي الدعم المنظمي، والالتزام الاجتماعي بدرجة متساوية، أكثر من تفضيلهم لبعدي الالتزام المنظمي والعدالة المنظمية، كما أنه لا توجد فروق تذكر لمتغيرات الدراسة وليس هناك علاقة بين هذه المتغيرات ودرجة تفضيل عينة الدراسة لأبعاد المنظمة المتعلمة الأربعة.

وهدفت دراسة بيورانيزن (Buranazin, 2001) إلى دراسة العلاقة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس للانترنت ومجالات المنظمة المتعلمة في عدد من جامعات أمريكيا وتايلاند. وتكونت عينة الدراسة من (245) عضو هيئة تدريس في (200) كلية أمريكية من أصل (1000) عضواً، و(99) عضو هيئة تدريس في (25) كلية تايلاندية من أصل (200) عضواً. وقد بنى الباحث فرضية دراسته على وجود علاقة ايجابية بين استخدام عضو هيئة التدريس للإنترنت، وبناء المنظمة المتعلمة. لذا فقد قارن الباحث بين كليات إدارة الأعمال في كل من أمريكيا وتايلاند التي يجيد أعضاء هيئة التدريس فيها استخدام الإنترنت، وبشكل فعال في عمليات التدريس والبحث وتقديم الاستشارة، من خلال حساب عدد الساعات التي يتم قضاؤها لإنجاز هذه الأعمال باستخدام الإنترنت، مقارنة بكليات إدارة الأعمال في كل من أمريكيا وتايلاند التي يقل فيها استخدام أعضاء هيئة التدريس للإنترنت. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية واضحة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات للإنترنت، وبين فهمهم، وتطبيقهم لمجالات المنظمة المتعلمة التي تم تحديدها، وهي: القيادة، والثقافة، والهيكل التنظيمي، وعمليات التدريس. كما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وممارسة أعضاء هيئة التدريس لثلاثة من مجالات المنظمة المتعلمة، وهي: القيادة، والهيكل التنظيمي، وعمليات التدريس. وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات التايلاندية.

وفي دراسة أجراها بايتز (Baetz, 2003) انطلاقاً من إيمانه بأهمية تطبيق المنظمة المتعلمة بما تمثله من استمرارية التعليم، ومشاركة الرؤية والمعرفة، والتعليم التنظيمي، الذي يعتبر قلب المنظمة المتعلمة، للمحافظة على البقاء في مجتمع سريع التغيير. ورأى الباحث أنه على الرغم من أهمية موضوع البحث إلا أنه لم يحرز إلا القليل القليل من الاهتمام في الدراسات، ولذا فقد جاءت هذه الدراسة كمساهمة من الباحث قدم من خلالها (26) مهارة اعتبرها ضرورية ومهمة لكل المنظمات. وتكون مجتمع الدراسة من (245) مشاركاً في (29) قسماً في (8) منظمات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التعليم، وثقافة التعليم، ودعم القيادة للتعليم، والابتكار. وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة بحثية وطبقها على عينة الدراسة المكونة من رؤساء السلطة التنفيذية ورؤساء الموارد البشرية والمادية والمديرين التنفيذيين في كل منظمة. وبينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين جميع مجالات المنظمة المتعلمة والمتغيرات التي بحثت في هذه الدراسة.

أما الدراسة النوعية التي أجراها ريك (Recce, 2004) في اثنتين من الجامعات الرسمية في غرب استراليا، وكانت أحدها جامعة بحثية، والأخرى جامعة خاصة للتدريس، فقد هدفت إلى معرفة المشكلات التي تعيق تحول الجامعات الاسترالية إلى جامعات متعلمة. وقد سعى الباحث من خلال أداتي المقابلة ودراسة الحالة إلى معرفة آراء عينة الدراسة والمكونة من (32) عضو هيئة تدريس في هاتين الجامعتين حول عشرة مجالات قدمها الباحث، باعتبارها ضرورية لتصبح الجامعة منظمة متعلمة، هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وثقافة المنظمة، وإدارة الموارد البشرية، وخدمة المجتمع، والتسهيلات والمرونة، والموارد، والابتكار، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأخيرا الوصول إلى العالمية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن جميع هذه المجالات مهمة لتصبح الجامعات الاسترالية منظمات متعلمة، وأن أكثر هذه المجالات أهمية هي: القيادة، والرؤية المشتركة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المادية، في حين جاءت المجالات الأخرى بدرجة أقل أهمية. وبناءً على هذه النتائج فقد قدم الباحث أنموذجاً لما يجب أن تكون عليه الجامعات الاسترالية لتصبح جامعات متعلمة.

وفي دراسة أجراها درادار (Drader, 2004) هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه جامعة مالاسبينا (Malaspina) في إدارة التغيير المتزايد في مختلف المستويات وآلية تطور الجامعة لتصبح منظمة متعلمة. كما بحثت الدراسة في استراتيجيات إدارة التغيير التي يمكن تطبيقها في هذه الجامعة، باعتبار أن المنظمة المتعلمة أكثر مقدرة على إدارة التغيير بفاعلية عالية. وقد اقتصر مجتمع الدراسة على أعضاء كلية مالاسبينا الجامعية، واستخدمت الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة كأداة لجمع البيانات، ودلت نتائج الدراسة على أن زيادة مستوى التعليم في الجامعة هو الأساس الأهم للمنظمة

المتعلمة، كما أن زيادة مقدرتها على إدارة التغيير يعد مهماً كذلك، ولذا فقد اقترحت الدراسة عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في الجامعة لإدارة التغيير فيها كمنظمة متعلمة.

وقد سعى لين(Line, 2004) من خلال دراسته التي أجراها في جامعة آيداهو(Idaho) إلى معرفة العمليات المستخدمة في المنظمات المتعلمة، وآليات تطبيقها في الجامعات، وعلاقتها ببرنامج تطوير مهني يتم تنفيذه في جامعة آيداهو في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة وقد أطلق عليها اسم "قائمة المنظمة المتعلمة والتطوير المهني" وتضمنت الاستبانة مقياساً لقياس درجة ممارسة الجامعة لمجالات المنظمة المتعلمة التي قدمها بيتر سينج (Senge)، والمقياس الثاني لقياس برنامج التطوير المهني ودرجة تحقق أهدافه. وقد وزعت الأداة وجمعت عبر البريد الالكتروني إذ شملت جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وبعد إجراء التحليل الاحصائي للبيانات أشارت النتائج إلى أن مجالات المنظمة المتعلمة لم تتحقق بقدر ما تحققت أهداف برنامج التطوير المهني في هذه الجامعة.

كما أجرت برادفورد (Bradford, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الهيئة التدريسية في كلية مجتمع ألينويس (Illinois)الأمريكية لمجالات الكلية المتعلمة، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة ذات التدرج الخماسي وتكونت من (54) فقرة مقسمة على عدة مجالات للمنظمة المتعلمة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية والبالغ عددهم (48) منهم (10) من الإناث استجاب منهم (32) تسعة منهم من الإناث. وبتحليل البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم ممارسة جميع المجالات بدرجة كبيرة، وكانت أكثر المجالات ممارسة: الرؤية، ثم استخدام التكنولوجيا، في حين كانت القيادة ونقل المعرفة أقل المجالات استخداماً. وكانت الفروق دالة إحصائياً حسب متغير المؤهل لصالح حملة الدكتوراه، وحسب متغير المركز الوظيفي لصالح عضو هيئة التدريس مقارنة برؤساء الأقسام والعمداء، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس.

كما هدفت دراسة أماني أبوجزر (2005) إلى بناء مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية بناء على تعرف واقع إدارة المعرفة فيها. وتكونت عينة الدراسة من (240) فرداً من العمداء، ونوابهم، ومساعديهم، ورؤساء الأقسام في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة البلقاء (المركز)، وجامعة آل البيت، وجامعة مؤتة، والجامعة الهاشمية، وجامعة الحسين بن طلال، مستخدمة الاستبيان كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج واقع إدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع هذه الجامعات تعزى إلى متغير الجامعة. واعتماداً على النتائج، تم بناء المشروع باعتماد المنهجية العلمية في صياغة أهداف المشروع، وتحديد محتواه، وتهيئة كل مستلزمات نجاحه من حيث المواصفات، والوقت، والميزانية، وإمكانية عمل المشروع حسب رأي المحكمين وتطبيقه في الجامعات الرسمية الأردنية وفي أي مجتمع دراسة مشابه باعتبار إمكانية عمله.

وقد سعى أي هو (Ai-Hue, 2005) في دراسته التي أجراها في جامعة خاصة بتايوان (Taiwan) إلى الكشف عن ما إذا كان مفهوم المنظمة المتعلمة والمنتشر في الثقافة الغربية يمكن تطبيقه أكاديمياً في تايوان، انطلاقاً من ظهور الحاجة إلى بناء المنظمة المتعلمة في السنوات الأخيرة باعتبارها الوسيلة لقيادة التغيير المتسارع، الأمر الذي يستدعي بناء ثقافة منظمية تقبل بالتغيير وتتعامل معه؛ فالثقافة المنظمية وإدارة التغيير هما موضوعان متشابكان ومعقدان خاصة إذا ما تم محاولة تطبيقهما في بيئة شرقية تختلف عن البيئة الغربية التي ظهرت فيها هذه المفاهيم. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول اختبار درجة مقدرة جامعة اوشين الخاصة (Ocean University) على التغيير في محتواها الفكري فيما يخص مجالين من مجالات المنظمة المتعلمة وهما: تعلم الفريق، وفريق العمل وهذا ما لم يتم بحثه من قبل، وبالعودة إلى الأدب التربوي فقد اتخذت هذه الدراسة الأنموذج الذي قدمه شاين (schein, 1996) والخاص بهذين المجالين إذ اعتمدت الدراسة على أداة المقابلات المكثفة والمفصلة لأربع فرق في تلك الجامعة، من بينها فريق العمل في رئاسة الجامعة. وبتحليل البيانات التي جمعت من خلال المشاهدات، والملاحظات الدقيقة والمكثفة لهذه الفرق، والحكم على درجة انسجامها مع مفهوم وخصائص المنظمة المتعلمة. وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين الثقافة والتعليم من جهة، والتغيير الذي أظهرته فرق العمل الأربعة من جهة أخرى. ويبقى هناك بعض القلق حول صعوبة تغيير قناعات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة، فهم يمتلكون ثقافاتهم، ومعتقداتهم الراسخة، واهتماماتهم الشخصية، وكلها أمور تعرقل عمليات التغيير، والتحول إلى منظمة متعلمة.

وأجرى ويو (Wu, 2006) دراسة في تايوان هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة الجامعات والكليات في تايوان (Taiwan) لمجالات المنظمة المتعلمة، وإدارة الجودة الشاملة والعلاقة بينهما، ودور كل منهما في تطوير وتحسين الأداء. وقد طور الباحث استبانة تضمنت مقياساً لإدارة الجودة الشاملة، ومقياساً آخر لمجالات المنظمة المتعلمة، وقد وزعت

الأداة عبر البريد الالكتروني على (1477) من العاملين في الجامعات والكليات في تايوان، استجاب منهم ما نسبته 70%. وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن درجة ممارسة العاملين في الجامعات والكليات لكل من إدارة الجودة الشاملة، والمنظمة المتعلمة فوق المتوسط. وقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا لمتغير الموقع الجغرافي للكلية، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل والدرجة العلمية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها:

1- تمت في المستوى الإجرائي للمنظمة المتعلمة، ولا توجد دراسات مماثلة على حد علم الباحثة في هذا المجال.

2- ركزت على تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وهي محاولة لربط الأدب النظري لمجالات المنظمة المتعلمة بالواقع العملي.

3- مجتمع **الدراسة وعينتها:** تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2008/2007. والبالغ عددهم (1109عضوا). وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية بحيث تمثل الكليات العلمية، والكليات الإنسانية، ويتوافر فيها جميع الرتب الأكاديمية (أستاذ، استاذ مشارك، استاذ مساعد، مدرس) والمراكز الوظيفية (عميد، نائب عميد، مساعد عميد، عضو هيئة تدريس). وتكونت العينة من (289) عضو هيئة تدريس.

الجدول(1) توزع أفراد عينة الدراسة بحسب الرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي، ونوع الكلية

المتغيرات	الفئة	المجموع
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	91
	أستاذ مشارك	65
	أستاذ مساعد	110
	مدرس	23
المركز الوظيفي	عميد	5
	نائب عميد	5
	مساعد عميد	11
	رئيس قسم	26
	عضو هيئة تدريس	242
نوع الكلية	علمية	163
	إنسانية	126
المجموع		289

الطريقة والإجراءات: سعت الدراسة الى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتتبع الدراسة المنهج المسحي التحليلي التطويري في عرض مجالات المنظمة المتعلمة وتحليلها وعرض ما يتعلق ببناء النماذج وتطويرها للتوصل إلى أنموذج مناسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية.

أداة الدراسة: هدفت الدراسة بواسطة الأداة إلى تعرف درجة أهمية مجالات المنظمة المتعلمة في الأنموذج المطور، وتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة (التمكن الشخصي، الرؤية المشتركة، تعلم الفريق، النماذج الذهنية، التعلم التنظيمي، إدارة المعرفة). إذ تم تصميم استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء: الأول تضمن البيانات الشخصية التي تعبر عن المتغيرات الوسيطة التي تم اختيارها وهي الرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي، ونوع الكلية. والثاني تضمن تعريفات لمجالات المنظمة المتعلمة التي اعتمدها الأنموذج ليقوم أعضاء هيئة التدريس بتوضيح درجة أهميتها. والثالث تضمن المتغيرات التي تم استنباطها خلال المرحلة الثانية من إجراءات الدراسة، وهي سبعة مجالات للمنظمة المتعلمة، بحيث تضمن كل مجال عدداً من الفقرات التي تقيس مضمونه ومحتواه.

الجدول(2) عدد الفقرات التي تمثل كل مجال من مجالات الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات
1	التمكن الشخصي	10
2	النماذج الذهنية	10
3	الرؤية المشتركة	10
4	تعلم الفريق	10
5	التفكير المنظمي	10
6	التعلم التنظيمي	10
7	إدارة المعرفة	10
المجموع		70

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (23) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وفي تخصصات أخرى من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، والاختصاصين في وزارة التربية والتعليم. وقد طلب إلى المحكمين إبداء آرائهم في درجة ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ودرجة وضوحها، وسلامة

صياغتها اللغوية، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً. وبعد استعادة الاستبانات تم تفريغ ملاحظات المحكمين وعليه تم اعتماد مجالات الدراسة السبعة مع تبديل لغوي في بعض الفقرات.

إجراءات الدراسة: بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة تم توزيع الاستبانة باليد على أفراد عينة الدراسة.وفي الإستبانة طلب إلى أفراد عينة الدراسة بيان درجة ممارستهم لفقرات الاستبانة في كل مجال وضمن خمسة مستويات:المستوى الأول: عالية جداً، المستوى الثاني: عالية، المستوى الثالث: متوسطة، المستوى الرابع: منخفضة، المستوى الخامس: منخفضة جداً. ثم تم تحويل التدريج إلى علامات على النحو التالي: من 1 إلى أقل من 2.49 تقدير درجة ممارسة قليلة.، بين 2.50 – 3.49 تقدير درجة ممارسة متوسطة، بين 3.50 – 5.00 تقدير درجة ممارسة كبيرة. وتم تحويل هذه الاستجابات إلى علامات وإدخالها إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائيا حسب غرض الدراسة.

الجدول(3) قيم معاملات الارتباط للمجالات والأداة الكلية بطريقة معامل ارتباط بيرسون

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	التمكن الشخصي	0.93
2	النماذج الذهنية	0.89
3	الرؤية المشتركة	0.81
4	تعلم الفريق	0.83
5	التفكير النظمي	0.88
6	التعلم التنظيمي	0.84
7	إدارة المعرفة	0.86
الأداة الكلية		0.88

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) إذ تم تطبيق الاستبانة ثم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (12) فرداً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة. فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.81–0.93)، و (0.88) للأداة الكلية، مما يدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة مناسبة من الثبات. والجدول رقم (3) يوضح قيم معاملات الارتباط.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع المعلومات عن طريق توزيع الأداة واستخراج الصدق والثبات، تمت عملية التحليل الإحصائي لجمع أسئلة الدراسة المتعلقة بهذا الجانب على النحو الآتي:

السؤال الأول: استخدمت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتحليل نتائجه. السؤال الثاني: استخدام اختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي لتحليل نتائجه. و بناءاً على نتائج الدراسة تم بناء الأنموذج على النحو الآتي:

تحديد واقع الظاهرة المدروسة وتحديد المخرجات المتوخاة (المأمول)، وذلك من خلال تحديد واقع ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، استرشاداً بنتائج الدراسة المسحية، رسم خريطة تدفقية لإبراز العلاقات بين المتغيرات، توضيح خطوات الأنموذج والعلاقات بين المتغيرات، وصف المتغيرات وكيفية توظيفها في الأنموذج، تبيان الحكم على العلاقات بين المتغيرات، تقديم الشكل النهائي للأنموذج، توضيح كيفية استخدام الأنموذج ضمن خطوات واضحة.و للتحقق من صدق الأنموذج تم عرضه على عدد من الاختصاصيين في مجال الإدارة التربوية لتقييم درجة مناسبته، ودرجة تحقيقه لغرضه، وقياس ما وضع لأجله ثم تم تعديله بناء على ملاحظاتهم.

4-**نتائج الدراسة:** هدفت الداسة الى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة مرتبة تنازلياً

الرقم	***المجال***	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	التمكن الشخصي	4.04	0.46	الأولى	كبيرة
2	النماذج الذهنية	3.90	0.44	الثانية	كبيرة
4	تعلم الفريق	3.50	0.66	الثالثة	كبيرة
5	التفكير النظمي	3.36	0.65	الرابعة	متوسطة
7	إدارة المعرفة	3.33	0.69	الخامسة	متوسطة
6	التعلم التنظيمي	3.29	0.85	السادسة	متوسطة
3	الرؤية المشتركة	3.27	0.68	السابعة	متوسطة
الأداة الكلية		3.53	0.49	–	كبيرة

يبين الجدول (4) أن المجال الأول " مجال التمكن الشخصي " قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.46)، وجاء المجال الثاني "مجال النماذج الذهنية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.44)، أما المجال الثالث" مجال الرؤية المشتركة " احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.68)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة الكلية (3.53) بانحراف معياري (0.49) وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الدراسة؛ إذ كانت كما التالي:

أ- المجال الأول: مجال التمكن الشخصي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (5).

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التمكن الشخصي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
3	أعتمد على نفسي في أداء عملي.	4.71	0.45	الأولى	كبيرة
4	أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي.	4.62	0.49	الثانية	كبيرة
2	أمتلك المقدرة على تقييم ما أقوم بإنجازه.	4.53	0.55	الثالثة	كبيرة
1	أستطيع أن أحدد كيفية تحقيق ما أريد.	4.51	0.53	الرابعة	كبيرة
8	أحرص على استمرارية التعلم.	4.45	0.62	الخامسة	كبيرة
5	أُفيد من أسلوب زملائي المتميزين لتطوير مهاراتي في العمل.	4.04	0.91	السادسة	كبيرة
6	أُقبل على فرص التعلم داخل الجامعة.	3.82	0.86	السابعة	كبيرة
7	أُقبل على فرص التعلم خارج الجامعة.	3.76	0.95	الثامنة	كبيرة
9	ألعب دوراً في تشكيل الواقع الجامعي.	3.49	1.14	التاسعة	متوسطة
10	أُشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة.	2.52	1.18	العاشرة	متوسطة
المجال ككل		4.04	0.46	–	كبيرة

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على" أعتمد على نفسي في أداء عملي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي كان نصها " أمتلك المهارات اللازمة للقيام بعملي " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.49)، بينما احتلت الفقرة رقم (10) والتي نصت على "أُشارك في تعديل الهياكل التنظيمية في الجامعة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.18)، بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (4.04) وانحراف معياري (0.46)، ويقابل تقدير الممارسة بدرجة كبيرة.

ب- المجال الثاني: مجال النماذج الذهنية:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (6).

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال النماذج الذهنية مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
15	أتقبل الرأي الآخر.	4.45	0.60	الأولى	كبيرة
16	أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم.	4.40	0.55	الثانية	كبيرة
19	أربط بين الأسباب والنتائج.	4.34	0.58	الثالثة	كبيرة
20	أمتلك نظرة كلية للمواقف.	4.24	0.62	الرابعة	كبيرة
17	أعتبر تعاون أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلة ما مصدراً للمعرفة.	4.21	0.67	الخامسة	كبيرة
18	استخدم أساليب مناسبة لتجنب مواقف الإحراج.	4.15	0.63	السادسة	كبيرة
11	أعبر بحرية عن آرائي المتعلقة بالجامعة.	3.80	0.95	السابعة	كبيرة
12	تزيد اجتماعات القسم من فاعلية عملي.	3.20	1.09	الثامنة	متوسطة
14	يحمل أعضاء هيئة التدريس وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل.	3.08	0.91	التاسعة	متوسطة
13	تجرى نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.07	0.98	العاشرة	متوسطة
المجال ككل		3.90	0.44	–	كبيرة

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (15) والتي نصت على" أتقبل الرأي الآخر " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.60)، وجاءت الفقرة رقم (16) والتي كان نصها " أتعامل مع الأخطاء باعتبارها فرص للتعلم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.55)، بينما احتلت الفقرة رقم (13) والتي نصت على "تجرى نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.98)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.90) وانحراف معياري (0.44)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة.

ج- المجال الثالث: مجال الرؤية المشتركة: كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (7).

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الرؤية المشتركة مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
28	تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.	3.98	0.93	الأولى	كبيرة
24	وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة.	3.70	0.99	الثانية	كبيرة
26	أُقيم ذاتياً توجهي نحو تحقيق رؤية الجامعة.	3.59	0.88	الثالثة	كبيرة
25	تطور الجامعة رؤيتها بناء على استشراف المستقبل.	3.40	0.93	الرابعة	متوسطة
27	يحمل أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو عملية التميز.	3.37	0.90	الخامسة	متوسطة
22	تسعى الجامعة لتحقيق أهداف واقعية.	3.31	0.97	السادسة	متوسطة
23	تؤكد رؤية الجامعة على تبادل المعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.19	0.92	السابعة	متوسطة
29	يتميز نظام الجامعة الإداري بتحقيق الاستقرار.	3.09	1.00	الثامنة	متوسطة
21	أُشارك في بناء رؤية الجامعة.	2.95	1.16	التاسعة	متوسطة
30	أُشارك في صناعة قرارات الجامعة.	2.13	1.10	العاشرة	قليلة
المجال ككل	3.27	0.68	–	متوسطة	

يبين الجدول (7) أن الفقرة رقم (28) والتي نصت على" تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت الفقرة رقم (24) والتي كان نصها " وضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.99)، بينما احتلت الفقرة رقم (30) والتي نصت على " أُشارك في صناعة قرارات الجامعة " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.13) وانحراف معياري (1.10)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.27) وانحراف معياري (0.68)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

د- المجال الرابع: مجال تعلم الفريق:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال تعلم الفريق مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
32	أتعاون مع رؤسائي في العمل.	4.28	0.66	الأولى	كبيرة
39	تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة.	3.69	1.10	الثانية	كبيرة
40	تساهم فرق العمل في استمرارية تعلم أعضاء هيئة التدريس.	3.66	1.09	الثالثة	كبيرة
38	يتم اختيار أعضاء فريق العمل بناء على امتلاكهم مهارات تتلاءم مع طبيعة العمل.	3.62	1.14	الرابعة	كبيرة
35	يشجع عمل الفريق مساءلة الذات.	3.49	0.90	الخامسة	متوسطة
37	يدعم أعضاء هيئة التدريس العضو الجديد.	3.46	1.22	السادسة	متوسطة
33	هناك درجة من الاعتمادية المتبادلة بين الأعضاء في إنجاز العمل،	3.39	0.85	السابعة	متوسطة
34	يختار أعضاء الفريق منهج العمل.	3.38	0.83	الثامنة	متوسطة
31	تشكل الجامعة فرقاً للعمل على جميع المستويات.	3.08	1.02	التاسعة	متوسطة
36	يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات.	2.82	1.13	العاشرة	متوسطة
الأداة ككل		3.50	0.66	–	

يبين الجدول (8) أن الفقرة رقم (32) والتي نصت على" أتعاون مع رؤسائي في العمل " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.66)، وجاءت الفقرة رقم (39) والتي كان نصها " تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية في الجامعة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.10)، بينما احتلت الفقرة رقم (36) والتي نصت على " يلتقي أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري لتبادل الخبرات " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (1.13)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.50) وانحراف معياري (0.66)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة كبيرة.

هـ- المجال الخامس: مجال التفكير النظمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (9).

الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التفكير النظمي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
44	يُعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرةً لمشكلة ما.	3.72	1.00	الأولى	كبيرة
43	يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم.	3.65	0.88	الثانية	كبيرة
41	ينظر الأعضاء للنظام الجامعي بوصفه أكبر من مجموع مكوناته.	3.64	0.98	الثالثة	كبيرة
42	التغيرات غير المتوقعة هي فرص للتعلم.	3.56	0.91	الرابعة	كبيرة
45	أعضاء هيئة التدريس قادة كل في موقعه.	3.54	1.08	الخامسة	كبيرة
47	تتبع الجامعة ممارسات تزيد احتمالات النجاح لدى أعضائها.	3.25	1.00	السادسة	متوسطة
46	لديَّ الوقت الكافي لمناقشة الأفكار الجديدة.	3.11	1.13	السابعة	متوسطة
49	يتخذ أعضاء هيئة التدريس أساليب حديثة لمواكبة التغير السريع.	3.08	0.90	الثامنة	متوسطة
50	أستطيع رؤية شبكة العلاقات بين أجزاء النظام الجامعي.	3.04	0.91	التاسعة	متوسطة
48	يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها.	2.99	1.02	العاشرة	متوسطة
المجال ككل		3.36	0.65	–	متوسطة

يبين الجدول (9) أن الفقرة رقم (44) والتي نصت على" يُعزز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرةً لمشكلة

ما " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (1.00)، وجاءت الفقرة رقم (43) والتي كان نصها " يستفيد أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة في عملهم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.88)، بينما احتلت الفقرة رقم (48) والتي نصت على " يتم معالجة المشكلات الجامعية بتقصي جذورها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.02)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.36) وانحراف معياري (0.65)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

و- المجال السادس: مجال التعلم التنظيمي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (10).

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التعلم التنظيمي مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
51	للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل.	3.76	1.06	الأولى	كبيرة
52	تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة.	3.53	1.08	الثانية	كبيرة
54	تهتم الجامعة بنشاطات التعلم الداعمة لمهارات التفكير الابتكاري.	3.38	1.05	الثالثة	متوسطة
55	تهتم الجامعة بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى أعضائها.	3.35	1.12	الرابعة	متوسطة
56	توفر الجامعة لأعضائها فرص التعلم التفاعلي.	3.34	1.11	الخامسة	متوسطة
59	مهام العمل واضحة في الهيكل التنظيمي للجامعة.	3.22	0.97	السادسة	متوسطة
60	تتخذ الجامعة إجراءات وقائية للتقليل من حدوث المشكلات.	3.21	1.06	السابعة	متوسطة
53	تمتلك الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز.	3.20	1.25	الثامنة	متوسطة
58	تسعى الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي.	3.04	1.00	التاسعة	متوسطة
57	تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء.	2.85	1.09	العاشرة	متوسطة
المجال ككل		3.29	0.85	-	متوسطة

يبين الجدول (10) أن الفقرة رقم (51) والتي نصت على" للوحدة الأكاديمية التي أعمل بها دور في تطوير مهاراتي في العمل " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.06)، وجاءت الفقرة رقم (52) والتي كان نصها " تحقق استراتيجية الجامعة معدلاً من التعلم يفوق معدل التغير في البيئة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.08)، بينما احتلت الفقرة رقم (57) والتي نصت على " تدعم الجامعة ممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.85) وانحراف معياري (1.09)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.29) وانحراف معياري (0.85)، وهو يقابل تقدير لدرجة ممارسة متوسطة.

ز- المجال السابع: مجال إدارة المعرفة:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في الجدول (11).

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة المعرفة مرتبة تنازلياً

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
68	يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة.	3.64	0.96	الأولى	كبيرة
70	تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة.	3.61	0.90	الثانية	كبيرة
64	تعلم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بما تجريه من تعديلات في استراتيجية إدارة المعرفة.	3.50	1.02	الثالثة	كبيرة
62	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من مخزونها المعرفي.	3.43	0.96	الرابعة	متوسطة
63	تسعى الجامعة باستمرار لتحديث مخزونها المعرفي.	3.40	0.91	الخامسة	متوسطة
69	تتوفر في الجامعة الكوادر البشرية القادرة على القيام بمهام إدارة المعرفة.	3.39	0.88	السادسة	متوسطة
61	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لإدارة المعرفة.	3.18	0.93	السابعة	متوسطة
65	يطلب من أعضاء هيئة التدريس التحقق من توافر المعرفة قبل البدء بالعمل.	3.13	0.93	الثامنة	متوسطة
67	يسري تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة.	3.10	1.01	التاسعة	متوسطة
66	مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية.	2.94	1.28	العاشرة	متوسطة
المجال ككل		3.33	0.69	-	متوسطة

يبين الجدول (11) أن الفقرة رقم (68) والتي نصت على" يوظف أعضاء هيئة التدريس ما يحصلون عليه من معرفة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت الفقرة رقم (70) والتي كان نصها " تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (0.90)، بينما احتلت الفقرة رقم (66) والتي نصت على " مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.28)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.33) وانحراف معياري (0.69)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- نص السؤال الثاني على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على النحو التالي:

أ- **متغير المركز الوظيفي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حسب متغير المركز الوظيفي، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (12).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

الرقم	المجال	المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	عميد	5	3.80	0.158
		نائب عميد	5	3.86	0.518
		مساعد عميد	11	4.08	0.583
		رئيس قسم	26	3.97	0.511
		عضو هيئة تدريس	242	4.06	0.452
2	النماذج الذهنية	عميد	5	3.58	0.396
		نائب عميد	5	3.78	0.507
		مساعد عميد	11	3.93	0.347
		رئيس قسم	26	3.82	0.382
		عضو هيئة تدريس	242	3.91	0.458
3	الرؤية المشتركة	عميد	5	3.30	0.224
		نائب عميد	5	3.40	0.600
		مساعد عميد	11	3.59	0.643
		رئيس قسم	26	3.08	0.704
		عضو هيئة تدريس	242	3.28	0.684
4	تعلم الفريق	عميد	5	3.10	0.367
		نائب عميد	5	3.48	0.577
		مساعد عميد	11	3.55	0.491
		رئيس قسم	26	3.01	0.891
		عضو هيئة تدريس	242	3.57	0.626
5	التفكير النظمي	عميد	5	2.68	286.
		نائب عميد	5	3.44	0.503
		مساعد عميد	11	3.54	0.454
		رئيس قسم	26	3.00	0.965
		عضو هيئة تدريس	242	3.40	0.610
6	التعلم التنظيمي	عميد	5	2.86	0.971
		نائب عميد	5	3.74	0.541
		مساعد عميد	11	3.53	0.496
		رئيس قسم	26	2.57	0.884
		عضو هيئة تدريس	242	3.36	0.827
7	إدارة المعرفة	عميد	5	3.04	0.559
		نائب عميد	5	3.24	0.456
		مساعد عميد	11	3.55	0.466
		رئيس قسم	26	3.10	0.930
		عضو هيئة تدريس	242	3.36	0.671
الأداة الكلية		عميد	5	3.21	0.285
		نائب عميد	5	3.63	0.344
		مساعد عميد	11	3.65	0.393
		رئيس قسم	26	3.22	0.603
		عضو هيئة تدريس	242	3.56	0.478

يبين الجدول (12) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	بين المجموعات	0.677	4	0.169	0.797	0.528
	داخل المجموعات	60.312	284	0.212		
	الكلي	60.989	288			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	802.	4	0.200	0.996	0.410
	داخل المجموعات	57.172	284	0.201		
	الكلي	57.973	288			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	2.120	4	0.530	1.150	0.333
	داخل المجموعات	130.914	284	0.461		
	الكلي	133.034	288			
تعلم الفريق	بين المجموعات	8.503	4	2.126	5.092	*0.001
	داخل المجموعات	118.551	284	0.417		
	الكلي	127.053	288			
التفكير النظمي	بين المجموعات	6.539	4	1.635	3.986	*0.004
	داخل المجموعات	116.465	284	0.410		
	الكلي	123.003	288			
التعلم التنظيمي	بين المجموعات	17.151	4	4.288	6.343	*0.000
	داخل المجموعات	191.974	284	0.676		
	الكلي	209.125	288			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	2.559	4	0.640	1.352	0.251
	داخل المجموعات	134.406	284	0.473		
	الكلي	136.964	288			
الأداة الكلية	بين المجموعات	3.409	4	0.852	3.636	* 0.007
	داخل المجموعات	66.559	284	0.234		
	الكلي	69.968	288			

يبين الجدول (13) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة، عدا مجالات: تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، والأداة الكلية تعزى لمتغير المركز الوظيفي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول(14) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير المركز الوظيفي

المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	3.10	3.84	3.55	3.01	3.57
تعلم الفريق	عميد	3.10		0.74*	0.45*	0.09	0.47*
	نائب عميد	3.84			0.29	0.73*	0.27
	مساعد عميد	3.55				0.54*	0.02
	رئيس قسم	3.01					*
	عضو هيئة تدريس	3.57					
المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	2.68	3.44	3.54	3.00	3.40
التفكير النظمي	عميد	2.68		*0.76	0.86*	0.32	*0.72
	نائب عميد	3.44			0.10	*0.44	0.04
	مساعد عميد	3.54				*0.54	0.14
	رئيس قسم	3.00					*0.40
	عضو هيئة تدريس	3.40					
المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	2.86	3.74	3.53	2.57	3.36
التعلم التنظيمي	عميد	2.86		*0.88	*0.67	0.29	*0.50
	نائب عميد	3.74			0.21	1.17	*0.38
	مساعد عميد	3.53				0.96*	0.17
	رئيس قسم	2.57					*0.79
	عضو هيئة تدريس	3.36					
المجال	المركز الوظيفي		عميد	نائب عميد	مساعد عميد	رئيس قسم	عضو هيئة التدريس
		المتوسط الحسابي	3.21	3.63	3.65	3.22	3.56
الأداة الكلية	عميد	3.21		*0.42	*0.44	0.01	0.35*
	نائب عميد	3.63			0.02	*0.41	0.07
	مساعد عميد	3.65				*0.43	0.09
	رئيس قسم	3.22					*0.34
	عضو هيئة تدريس	3.56					

يبين الجدول (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) بين متوسط تقديرات ذوي المركز الوظيفي (عميد ورئيس قسم) من جهة، ومتوسط تقديرات بقية المراكز الوظيفية من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات بقية المراكز الوظيفية عند جميع مجالات المقارنة

متغير الرتبة الاكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير الرتبة الأكاديمية على مجالات الدراسة والأداة الكلية، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (15).

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

الرقم	المجال	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	أستاذ	91	4.09	0.412
		أستاذ مشارك	65	4.12	0.492
		أستاذ مساعد	110	3.98	0.462
		مدرس	23	3.97	0.515
2	النماذج الذهنية	أستاذ	91	3.94	0.452
		أستاذ مشارك	65	3.94	0.470
		أستاذ مساعد	110	3.84	0.418
		مدرس	23	3.89	0.511
3	الرؤية المشتركة	أستاذ	91	3.34	0.671
		أستاذ مشارك	65	3.34	0.771
		أستاذ مساعد	110	3.20	0.643
		مدرس	23	3.19	0.609
4	تعلم الفريق	أستاذ	91	3.59	0.644
		أستاذ مشارك	65	3.65	0.620
		أستاذ مساعد	110	3.33	0.684
		مدرس	23	3.51	0.631
5	التفكير النظمي	أستاذ	91	3.42	0.717
		أستاذ مشارك	65	3.43	0.657
		أستاذ مساعد	110	3.26	0.612
		مدرس	23	3.38	0.550
6	التعلم التنظيمي	أستاذ	91	3.39	0.889
		أستاذ مشارك	65	3.45	0.688
		أستاذ مساعد	110	3.11	0.829
		مدرس	23	3.32	0.635
7	إدارة المعرفة	أستاذ	91	3.40	0.682
		أستاذ مشارك	65	3.26	0.749
		أستاذ مساعد	110	3.24	0.663
		مدرس	23	3.70	0.549
الأداة الكلية		أستاذ	91	3.59	0.504
		أستاذ مشارك	65	3.60	0.495
		أستاذ مساعد	110	3.42	0.486
		مدرس	23	3.57	0.407

يبين الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	بين المجموعات	1.187	3	0.396	1.886	0.132
	داخل المجموعات	59.802	285	0.210		
	الكلي	60.989	288			
النماذج الذهنية	بين المجموعات	0.606	3	0.202	1.004	0.391
	داخل المجموعات	57.367	285	0.201		
	الكلي	57.973	288			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	1.332	3	0.444	0.961	0.412
	داخل المجموعات	131.702	285	0.462		
	الكلي	133.034	288			
تعلم الفريق	بين المجموعات	5.465	3	1.822	4.270	*0.006
	داخل المجموعات	121.589	285	0.427		
	الكلي	127.053	288			
التفكير النظمي	بين المجموعات	1.682	3	0.561	1.317	0.269
	داخل المجموعات	121.321	285	0.426		
	الكلي	123.003	288			
التعلم التنظيمي	بين المجموعات	6.202	3	2.067	2.904	*0.035
	داخل المجموعات	202.923	285	0.712		
	الكلي	209.125	288			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	4.727	3	1.576	3.396	*0.018
	داخل المجموعات	132.238	285	0.464		
	الكلي	136.964	288			
الأداة الكلية	بين المجموعات	1.956	3	0.652	2.732	*0.044
	داخل المجموعات	68.012	285	0.239		
	الكلي	69.968	288			

يبين الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة، عدا مجالات تعلم الفريق، التعلم، المنظمي، إدارة المعرفة، والأداة الكلية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول (17).

الجدول (17) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.59	3.65	3.33	3.51
تعلم الفريق	أستاذ	3.59		0.06	0.26*	0.08
	أستاذ مشارك	3.65			0.32*	0.14
	أستاذ مساعد	3.33				0.18
	مدرس	3.51				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.39	3.45	3.11	3.32
التعلم التنظيمي	أستاذ	3.39		0.06	0.28*	0.07
	أستاذ مشارك	3.45			0.34*	0.13
	أستاذ مساعد	3.11				0.21
	مدرس	3.32				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.40	3.26	3.24	3.70
إدارة المعرفة	أستاذ	3.40		0.14	0.16	0.30*
	أستاذ مشارك	3.26			0.02	0.44*
	أستاذ مساعد	3.24				0.46*
	مدرس	3.70				
المجال	الرتبة الأكاديمية		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس
		المتوسط الحسابي	3.59	3.60	3.42	3.57
الأداة الكلية	أستاذ	3.59		0.01	0.17*	0.02
	أستاذ مشارك	3.60			0.18*	0.03
	أستاذ مساعد	3.42				0.15
	مدرس	3.57				

يبين الجدول (17) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، و أستاذ مشارك)، عند مجال تعلم الفريق ومجال التعلم التنظيمي، والاداة الكلية، بينما كانت الفروق بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) من جهة ثانية، وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) عند مجال إدارة المعرفة.

ج ـ متغير نوع الكلية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير نوع الكلية على مجالات الدراسة والأداة الكلية، إذ كانت كما هي موضحة في الجدول (18).

الجدول(18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغير نوع الكلية

الرقم	المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التمكن الشخصي	علمية	163	4.07	0.489
		إنسانية	126	4.01	0.420
2	النماذج الذهنية	علمية	163	3.91	0.437
		إنسانية	126	3.88	0.465
3	الرؤية المشتركة	علمية	163	3.26	0.724
		إنسانية	126	3.28	0.621
4	تعلم الفريق	علمية	163	3.49	0.660
		إنسانية	126	3.50	0.672
5	التفكير النظمي	علمية	163	3.35	0.649
		إنسانية	126	3.37	0.661
6	التعلم التنظيمي	علمية	163	3.27	0.845
		إنسانية	126	3.31	0.864
7	إدارة المعرفة	علمية	163	3.33	0.675
		إنسانية	126	3.34	0.710
الأداة الكلية		علمية	163	3.53	0.509
		إنسانية	126	3.53	0.474

يبين الجدول (18) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات، تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (19).

الجدول(19) نتائج اختبار (ت) للفروقات بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية حسب متغير نوع الكلية

المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن الشخصي	علمية	4.07	0.489	287	0.966	0.335
	إنسانية	4.01	0.420			
النماذج الذهنية	علمية	3.91	0.437	287	0.473	0.637
	إنسانية	3.88	0.465			
الرؤية المشتركة	علمية	3.26	0.724	287	0.252	0.801
	إنسانية	3.28	0.621			
تعلم الفريق	علمية	3.49	0.660	287	0.055	0.956
	إنسانية	3.50	0.672			
التفكير النظمي	علمية	3.35	0.649	287	0.322	0.748
	إنسانية	3.37	0.661			
التعلم التنظيمي	علمية	3.27	0.845	287	0.414	0.679
	إنسانية	3.31	0.864			
إدارة المعرفة	علمية	3.33	0.675	287	0.132	0.895
	إنسانية	3.34	0.710			
الأداة الكلية	علمية	3.53	0.509	287	0.060	0.952
	إنسانية	3.53	0.474			

يبين الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto = 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير نوع الكلية.

ثالثاً:النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على (ما الأنموذج الأنسب لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟)، وتمت الإجابة عن هذا السؤال عبر الخطوات التالية:

1. جمع المعلومات: إذ تم جمع الخلفية النظرية للأنموذج، متضمنة مجالات المنظمة المتعلمة.
2. مخطط عمل الأنموذج ويتضمن ما يلي:

أ- الكشف عن درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في مجتمع الدراسة والذي اعتبر الوضع الحالي والقائم.

ب- تقدير الحاجات اللازمة للوصول الى الشكل المؤمل لمجالات المنظمة المتعلمة. وهنا تم استنتاج متطلبات تحقيق كل مجال بحيث تضمن كل مجال عشرة بنود محددة تعتبر من أساسيات تحقيقه. واعتبر الشكل المؤمل هو الممارسة الفعلية بدرجة عالية لمتطلبات كل مجال (الوضع المرغوب فيه).

ج- جسر الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال تحويل الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة عبر الممارسة الكاملة لمجالات المنظمة المتعلمة التي اعتمدها الأنموذج.

د-الخريطة التدفقية للأنموذج: تكون الأنموذج من المجالات السبعة للمنظمة المتعلمة مرتبطة بمتطلبات ممارستها ونتائج تحقيقها بعد أن تم جمعها وربطها بصورة منطقية وذلك على النحو التالي:

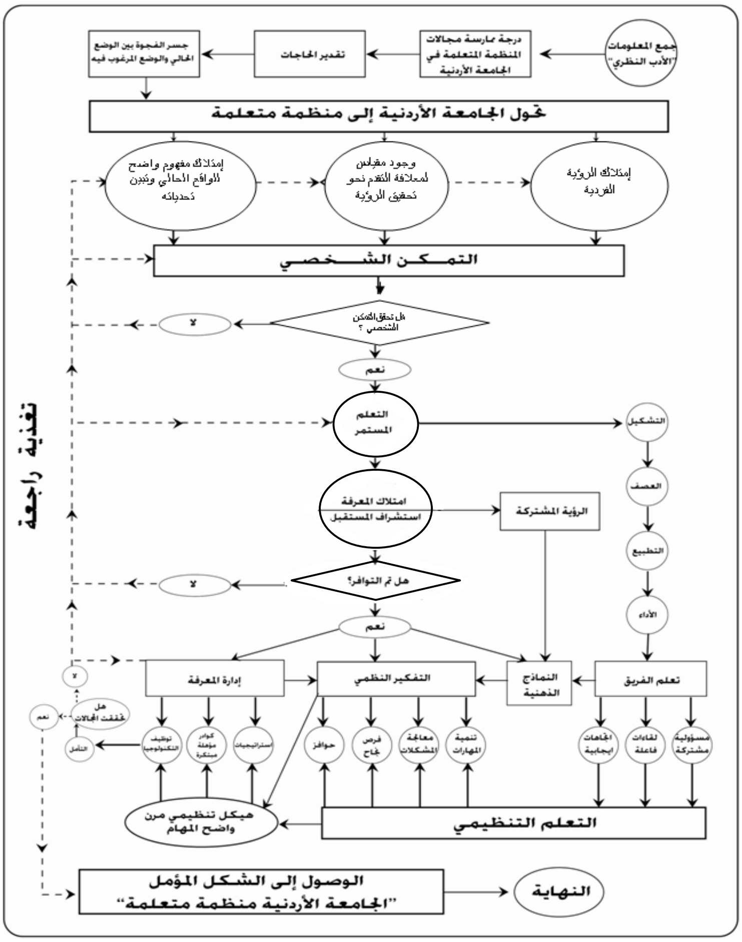
- **التمكن الشخصي:** والذي يتطلب تحقيقه توفر الرؤية الفردية، ووجود مقياس حقيقي لمعرفة التقدم نحو تحقيق هذه الرؤية، وامتلاك مفهوم واضح للواقع الحالي. ثم يتدفق الأنموذج عبر سؤال "هل تحقق التمكن الشخصي؟" فيظهر قراران: "لا" الذي يؤدي إلى العودة لتفحص متطلبات التمكن الشخصي، و"نعم" الذي الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال التمكن الشخصي وهي الحرص على عملية التحسن والتطور من خلال التعلم المستمر الذي يحقق امتلاك الأفراد للمعرفة ويجعلهم يستشرفون المستقبل معاً.
- **الرؤية المشتركة:** والتي تبدأ من الرؤية التي يحملها الأفراد وتؤثرفي نماذجهم الذهنية، ثم يتم التأكد من توافرها عبر سؤال"هل تم التوافر؟" لتظهر شجرة القرار:"لا" الذي يؤدي بالعودة لتفحص المتطلبات والمجالات السابقة، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال الرؤية المشتركة ومتطلباته وهي النماذج الذهنية والتفكير النظمي وإدارة المعرفة. وقد لوحظ من نتائج البحث الميداني (السؤال الأول والثاني) أن درجة ممارسة هذا المجال كانت بشكل عام متوسطة وبناء عليه يراعى الانموذج أن يكون هذا المجال واضحاً من حيث التسلسل بحيث يوضح أن المجالات التي تؤدي اليه ضرورية، ومن هنا كان السؤ ال عن تحققها وهذا يدعم التركيز على هذا المجال لتحسين درجة ممارسته .
- **النماذج الذهنية:** التي تعبر عن طريقة الشخص في النظر إلى العالم وتتطلب امتلاك معرفة حقيقية فعلية ناتجة عن عمليات التعلم المستمر التي يمارسها الشخص.
- **تعلم الفريق:** والذي ينبع أساساً مما تعلمه الأفراد بشكل استمراري، ويتحقق من خلال تسلسل عدة مراحل تتضمن:التشكيل، العصف، التطبيع، الأداء.
- **التفكير النظمي:** تؤدي النماذج الذهنية التي يحملها الأفراد دوراً كبيراً في تشكيل طريقة تفكيرهم، وعندما تكون ناتجة عن الرؤية المشتركة فإنها تجعل الأفراد ينظرون إلى الأمور بصورة كلية شاملة مراعين جزئياتها ومكوناتها من خلال تلمس شبكة العلاقات التي تربط بينها. وقد لوحظ من خلال نتائج السؤالين الأول والثاني أن درجة ممارسة هذا المجال كانت متوسطة، وبناء عليه سعى الأنموذج الى التركيز عليه من توضيح متطلباته ونتائجه، فكانت متطلباته متمثله في امتلاك المعرفة واستشراف المستقبل، وثم ربطها معه بالإضافة إلى إظهار نتائج ممارسته ليكون الانموذج محفزاً على رفع درجة ممارسته إذ تمثلت نتائج ممارسته وتحقيقه في تنمية المهارات ومعالجة المشكلات وزيادة فرص النجاح والحوافز.
- **التعلم التنظيمي:** يعتبر التعلم التنظيمي نتيجة حتمية لتعلم الفريق وقد أظهرت نتائج السؤالين: الأول والثاني درجة ممارسة متوسطة لهذا المجال، ومن هنا ركز الأنموذج عليه من خلال توضيح متطلباته والتي تعد نتائج لتعلم الفريق إذ بين الانموذج أن تعلم الفريق شعور لدى أعضاء المنظمة بالمسؤولية المشتركة ويتواصلون من خلال لقاءات هادفة وفاعلة ويتولد لديهم شعور إيجابي نحو التميز وتتجمع كافة هذه النتائج الإيجابية مولدة نظاماً للتنمية المهنية وتطوير الأفراد وتطوير المنظمة وهو ما يشكل التعلم التنظيمي. الذي ينتج عن تحقيقه مع اتخاذ التفكير النظمي طريقة للتفكير فوائد عديدة تتضمن تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات القيادية ومعالجة المشكلات والوقاية منها وتوفير الدعم والحوافز المادية والمعنوية وزيادة فرص النجاح وتطوير هيكل تنظيمي مرن

واضح المهام.

- **إدارة المعرفة:** وهو مطلب أساسي للتعامل مع المعرفة التي تمتلكها المنظمة، وكانت درجة ممارسته من خلال نتائج السؤالين الأول والثاني متوسطة ومن هنا وضح الأنموذج كيفية تحقيق هذا المجال ورفع درجة ممارسته وذلك من خلال ما تمتلكه المنظمة من استراتيجيات وكوادر مؤهلة قادرة على التحقق من المعرفة، وتوظيفها، وتبادلها، ومواكبة التطور من خلال توظيف التكنولوجيا.
- إن توافر العناصر الرئيسة التي تضمنها الأنموذج يتطلب تقييمها، باستمرار لتتمكن المنظمة فعلاً من مواكبة التغير الحادث في بيئتها. وهذا يتحقق بإطالة النظر إلى كل عنصر وتقييمه من خلال إطالة التأمل الذي يطرح السؤال "هل تحققت المجالات؟" فتكون شجرة القرار بالتغذية الراجعة سلباً بالعودة إلى المجالات (العناصر) ومتطلباتها، وإيجاباً بتحقيق المنظمة المتعلمة. ولأجل ما تم الحصول عليه من نتائج إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ممارساتهم للمجالات، تم الركيز في الأنموذج على المجالات التي تبين أن درجة ممارستها متوسطة وهي: التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة، بحيث تم توضيح كيفية الوصول إلى رفع درجة ممارستها من خلال توضيح كافة المعطيات الضرورية لتوافرها، وتحفيزاً للتركيز عليها وإيلائها الأهمية، ثم توضيح جميع النتائج والفوائد المترتبة على ممارسة تلك المجالات، مما يعطي فرصةً أكبر من خلال هذا الأنموذج لمعالجة الوسط في ممارستها لتكون ممارسةً بصورة عالية.

3- **تقييم الأنموذج واعتماده:**

تم عرض الأنموذج المطور من خلال هذه الدراسة على عدد من المحكمين المختصين في حقل الإدارة والادارة التربوية.وبعد مراعاة ملاحظاتهم تم التوصل إلى الشكل النهائي للأنموذج واعتبار اعتماد تقديمه في هذه الدراسة العلمية. والشكل رقم(1) التالي يعبر عن الأنموذج.



الشكل 1. أنموذج ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة
كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية

5-مناقشة النتائج: في ما يلي مناقشة نتائج الدراسة التي سعت الى تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة كما يراها اعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاردنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لكل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة، وعلى الأداة الكلية. ويلاحظ من الجدول رقم (4) أن درجة الممارسة لمجالات المنظمة على الأداة الكلية كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة الاردنية تعد من الجامعات الرائدة التي تسعى إلى تطوير نفسها والارتقاء بمستواها في كافة المجالات، ويلاحظ هنا أنه على الرغم من أن درجة الممارسة لمجالات المنظمة المتعلمة كبيرة إلا أنها تقترب من المتوسط وليست كبيرة بالدرجة المأمولة وقد يعود ذلك إلى أن الجامعة لا زالت في مرحلة تطوير نظمها الإدارية وفقاً للاتجاهات الحديثة ولم تصل بعد إلى مستويات عليا في مجال ممارسة الاتجاه الإداري الحديث الذي تعتبر المنظمة المتعلمة إحدى أركانه الرئيسة وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Wu, 2006). وبمقارنة المتوسطات الواردة في جدول (4) يلاحظ أن مجال التمكن الشخصي جاء في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة وجاء مجال النماذج الذهنية في المرتبة الثانية وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس هم على الأغلب من الفئة التي تحرص باستمرار على التمكن الشخصي، فالتمكن الشخصي، يجعل عضو هيئة التدريس مقبلاً على التعلم وحريصاً على الاستفادة من تجاربه ومحاولاته وهذا يجعل عملية تعلمه متواصلة وبالتالي يجعله يمتلك منهجاً في النظر إلى الأمور من حوله ويشكل لديه تصوراً عما يدور حوله بحيث يكون هذا التصور قابلاً للتعديل وفقاً لما يتعلمه الفرد وهذا يفسر الممارسة بدرجة كبيرة لمجال النماذج الذهنية.

كما يتبين من خلال الجدول رقم (4) أن مجال الرؤية المشتركة جاء في المرتبة السابعة وبدرجة ممارسة متوسطة، كما جاء مجال التعلم التنظيمي في المرتبة السادسة وبدرجة ممارسة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أن امتلاك الرؤية المشتركة يتطلب اتباع منهج التخطيط الاستراتيجي في المنظمة. كما أن التعلم التنظيمي الذي جاء في المرتبة السادسة ينتج عن وعي هؤلاء الأفراد المتنامي بالمشكلات التنظيمية، ويبني على استخدام المعرفة في الوصول إلى نجاحات مستقبلية بمعنى أنه يرتبط بالرؤية المشتركة للمنظمة وهذا من الصعب تحقيقه بدرجة عالية لأنه يعتمد على وجود قيادة فاعلة قادرة على التغيير، ومواكبة المستجدات، والتطورات المتسارعة مما يفسر درجة الممارسة المتوسطة لهذا المجال وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (هيجان، 1998). وللوصول إلى صورة أوضح في تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تم مناقشة النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات المنظمة المتعلمة وذلك على النحو التالي:

أولاً: مجال التمكن الشخصي: يتبين من الجدول رقم (4) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لهذا المجال كانت كبيرة إذ أن جميع أعضاء هيئة التدريس من الفئات الأعلى تعليماً في المجتمع وبالتالي فهم مِمَنْ يتمتعون أصلاً بالمستويات العليا من الإتقان العلمي والمهني وبتفحص الجدول رقم (5) ومقارنة المتوسطات الحسابية الواردة فيه يلاحظ أن الاعتماد على النفس جاء في المرتبة الأولى، وامتلاك المهارات اللازمة للعمل جاء في المرتبة الثانية، و يعزى ذلك إلى تمتع عضو هيئة التدريس بالسمات الشخصية التي تمكنه من الاعتماد على نفسه في أداء عمله، وإلى حسن إعداد. وتأهيله الذي يسهم بشكل مباشر في تزويده بالمهارات اللازمة لأداء عمله.

كما يلاحظ من الجدول رقم (5) أن ممارسة المشاركة في تعديل الهياكل التنظيمية جاءت في المرتبة العاشرة، وممارسة لعب دور في تشكيل الواقع الجامعي جاءت في المرتبة التاسعة، وقد يعزى ذلك إلى النظام الإداري التقليدي المتبع في الجامعة، وإلى طريقة تشكيل الهيكل التنظيمي للجامعة والتي تسير بشكل تقليدي محدد لا يسمح بإعطاء دور فاعل لعضو هيئة التدريس في تشكيله، والمشاركة في تحديد أطره وملامحه وبالتالي المساهمة في تشكيل الواقع الجامعي.

ثانياً: مجال النماذج الذهنية: يتبين من الجدول رقم (4) أن درجة الممارسة لمجال النماذج الذهنية كانت كبيرة، و يعزى ذلك إلى إمكانية احتفاظ أعضاء هيئة التدريس بنماذج ذهنية فاعلة ومؤثرة في عملهم ناتجة عن سعيهم الدؤوب نحو التعلم عما يحيط بهم وتكوين صورة عما يدور حولهم.

وبتفحص الجدول رقم (6) ومقارنة المتوسطات الحسابية للممارسات المتعلقة بمجال النماذج الذهنية يلاحظ أن ممارسة تقبل الرأي الآخر جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن تقبل الرأي الآخر يعد من الممارسات الأساسية التي يحرص عليها الأكاديميون في عملهم باعتبارها من أساسيات التعلم، ووقوع ممارسة التعامل مع الأخطاء باعتبارها فرصاً للتعلم في المرتبة الثانية، إذ إن التقدم في عملية التعلم يبنى على أساس قناعة الأفراد بأنه لا تقدم دون الوقوع في الأخطاء ومن هنا كانت ضرورة تعليم الأفراد رؤية الخلل في نماذجهم الذهنية.

وبمتابعة مقارنة المتوسطات في الجدول رقم (6)، يلاحظ أن الممارسة المتعلقة بإجراء نقاشات مهنية منظمة بين أعضاء هيئة التدريس جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة بتقارب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول قضايا العمل جاءت في المرتبة التاسعة، وقد يعزى ذلك إلى أن النقاشات المهنية المنظمة بحاجة إلى إدارة وتنظيم وإعداد ووقت ولا يمتلك عضو هيئة التدريس الوقت الكافي لإجراء ذلك لا سيما بوجود العبء التدريسي الكبير والأعمال الإدارية التي قد توكل إليه، بالإضافة إلى صعوبة إلتقاء جميع أعضاء هيئة التدريس في نفس الوقت ولفترة زمنية كافية تسمح بطرح موضوعات مهنية وإعطائها حقها من النقاش، وبالطبع يؤثر ذلك كله في الممارسة المتعلقة بحمل وجهات نظر متقاربة حول قضايا العمل.

ثالثاً: مجال الرؤية المشتركة: يتبين من الجدول رقم (4) أن درجة الممارسة لمجال الرؤية المشتركة كانت متوسطة وقد يعزى ذلك إلى قلة استخدام منهج التخطيط الاستراتيجي بمراحلة المنظمة في إدارة الجامعة، وتشكيل مسارها. وبملاحظة الجدول رقم (7) ومقارنة المتوسطات المتعلقة بممارسات مجال الرؤية المشتركة، يلاحظ أن ممارسة اعتبار تحقيق رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة، جاءت في المرتبة الأولى. وممارسة اعتباروضع رؤية الجامعة مسؤولية مشتركة جاءت في المرتبة الثانية. وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس على الأغلب يؤمن بدرجة عالية بأهمية الرؤية المشتركة وبالمسؤولية المشتركة في تحقيقها، و بأهمية مشاركته في وضع هذه الرؤية، وإن لم تتح له فرصة ممارسة ذلك وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Recce, 2004). كما يلاحظ من الجدول رقم (7) أن ممارسة المشاركة في صناعة قرارات الجامعة جاءت في المرتبة العاشرة، وممارسة المشاركة في بناء رؤية الجامعة جاءت في المرتبة التاسعة و يعزى ذلك إلى أن الممارسة الفعلية لما يؤمن به أعضاء هيئة التدريس وما يقتنعون به، تقف في وجهها العوائق الناجمة عن الروتين والمركزية والهياكل التنظيمية التي تسود في المنظمة التقليدية.

رابعاً: مجال تعلم الفريق: يلاحظ من الجدول رقم (4) أن درجة ممارسة مجال تعلم الفريق كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس حريصون على تحقيق التعلم لطلابهم و لزملائهم ولأنفسهم فهم لايجدون حرجاً في الاستفسار العلمي والتعلم من الزملاء والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين وَ لا يتوانون عن تقديم ما لديهم من علم وخبرة لإفادة الآخرين. وتتفق نتائج الدراسة هنا مع نتائج دراسة (Ai – Hue, 2005). وبمقارنة المتوسطات الواردة في جدول رقم (8) يلاحظ أن ممارسة التعاون مع الرؤساء في العمل جاءت في المرتبة الأولى، وممارسة اعتبار تعلم الفريق من مصادر التنمية المهنية جاءت في المرتبة الثانية، لأن هذه الممارسات تعتبر من السمات التي تميز أعضاء هيئة التدريس الذين يلعبون الدور الأكبر في العمل الجامعي، وتحقيق رسالة الجامعة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Hughes, 2000) و (Line, 2004).

خامساً: مجال التفكير النظمي: يلاحظ من الجدول رقم (4) درجة ممارسة مجال التفكير النظمي كانت متوسطة، و يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس على الأغلب لا يمارسون الرؤية الكلية لأجزاء النظام الجامعي وبالتالي لا يدركون شبكة العلاقات المتداخلة التي تربط بين هذه الأجزاء، إذ أن عضو هيئة التدريس غالباً ما يرتبط بوحدته الأكاديمية ويركز على جزئيات عمله ضمن القسم الذي يتبعه. وبمقارنة المتوسطات الواردة في الجدول رقم (9) يلاحظ أن ممارسة تعزيز أعضاء هيئة التدريس عند تقديمهم حلولاً مبتكرة لمشكلة ما، جاءت في المرتبة الأولى، وممارسة استفادة أعضاء هيئة التدريس من التغذية الراجعة جاءت في المرتبة الثانية، و يعزى ذلك إلى حرص الجامعة على تشجيع الممارسات المتميزة، ودعمها للحلول الابتكارية، للتميز بين مؤسسات التعليم العالي، و الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس المتميزين وذوي الكفاءة العالية في الجامعة. كما أن ممارسة الاستفادة من التغذية الراجعة تعد نتيجة لحرص عضو هيئة التدريس على التعلم، والتحسين، والتطوير، وتمكنه الشخصي الذي يجعله ساعياً باستمرار للوصول إلى درجات عالية من الاتقان. كما يلاحظ من الجدول رقم (9) أن الممارسة المتعلقة بمعالجة المشكلات بتقصي جذورها جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة باستطاعة رؤية عضو هيئة التدريس لشبكة العلاقات بين أجزاء النظام جاءت في المرتبة التاسعة، و يعزى ذلك إلى أن المشكلات الجامعية عادة ما تكون معقدة مما يضطر المسؤولون إلى الميل إلى معالجتها بطريقة سطحية تتعامل مع أعراض المشكلة ولا تخوض في التفاصيل وصولاً إلى الأسباب الحقيقة للمشكلة. وعدم المقدرة على رؤية شبكة العلاقات التي تربط أجزاء النظام الجامعي بسبب تمحور الفرد حول ذاته وعمله ولامبالاته بالانعكاسات غير المباشرة لنتائج عمله، وتأثر عمله بنتائج أعمال الآخرين.

سادساً: مجال التعلم التنظيمي: يلاحظ من الجدول رقم (4) أن درجة ممارسة مجال التعلم التنظيمي كانت متوسطة، و يعزى ذلك إلى ان الهيكل التقليدي للجامعة والذي يؤكد على اتباع الهرمية والتسلسل الوظيفي يحول دون تدفق المعلومات

بانسيابية وإتاحتها للجميع، بالإضافة إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل عضو هيئة التدريس والتي لا تتيح له الوقت الكافي للتعلم والإطلاع. و ممارسة التعلم التنظيمي في الجامعة بشكل فاعل تتطلب توافر الإمكانيات المالية، والمادية، والبشرية، والتي تعاني معظم الجامعات الرسمية نقصاً منها. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Drader, 2004). وبمقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (10) يلاحظ أن ممارسة اعتبار وجود دور للوحدة الأكاديمية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في تطوير مهاراته في العمل جاءت في المرتبة الأولى، و يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يؤمنون بأهمية الوحدات التعليمية التي ينتمون إليها ويعترفون بفضل أقسامهم في تطوير مهاراتهم وصقل خبراتهم. وجاءت ممارسة اعتبار استراتيجية الجامعة محققة لمعدل من التعلم يفوق التغير في البيئة في المرتبة الثانية وقد يعزى ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس برسالة الجامعة وقناعتهم بسعي الجامعة الدؤوب لمواكبة التطور والتغير السريع، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Beatz, 2003). كما يلاحظ من الجدول رقم (10) أن الممارسة المتعلقة بدعم الجامعة لممارسات التجريب من أجل تحسين الأداء جاءت في المرتبة العاشرة، و يعود ذلك إلى أن الجامعة لا تتيح مجالاً للتجريب ولا تقبل المخاطرة في ظل التنافس الشديد الذي تعيش، لا سيما أن ممارسات التجريب تتطلب الكثير من الجهد والوقت، والمال. ويلاحظ من الجدول (10) أن الممارسة المتعلقة بسعي الجامعة إلى الحد من تعدد المستويات في هيكلها التنظيمي جاءت في المرتبة التاسعة وقد يعود ذلك إلى الهيكل التنظيمي التقليدي للجامعة وإلى القيادة التقليدية التي تتمسك بالإجراءات القديمة وترفض التغيير وتؤمن بالتسلسل الهرمي وتبتعد عن الانفتاح والشفافية والفكر الإداري الحديث.

سابعاً: مجال إدارة المعرفة: يلاحظ من الجدول رقم (4) أن درجة ممارسة مجال إدارة المعرفة كانت متوسطة، و يعزى ذلك إلى حداثة مفهوم إدارة المعرفة وغموض بعض المفاهيم المتعلقة به، وعدم توفير البنية التحتية اللازمة والكوادر البشرية المؤهلة القادرة على إدارة المعرفة. وبمقارنة المتوسطات الواردة في الجدول رقم (11) والمتعلقة بمجال إدارة المعرفة يتبين أن ممارسة توظيف أعضاء هيئة التدريس لما يحصلون عليه من معرفة جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك على الأغلب إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة من الوعي والعلم تمكنهم من توظيف معارفهم وتحقيق الاستفادة القصوى منها، ويلاحظ من الجدول رقم (11) أن ممارسة استخدام الجامعة التكنولوجيا الحديثة للحصول على المعرفة جاءت في المرتبة الثانية وقد يرجع ذلك إلى كثرة اشتراك الجامعة الأردنية بالمواقع الإلكترونية البحثية والمجلات العلمية الموثوقه ذات المستوى العلمي المرموق بالإضافة إلى تطور المكتبة الإلكترونية وتوفر كافة الخدمات فيها. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Baranazin, 2001). ويلاحظ من الجدول رقم (11) أن ممارسة اعتبار مخزون الجامعة المعرفي ملك لجميع الوحدات الأكاديمية جاءت في المرتبة العاشرة، والممارسة المتعلقة بسريان تبادل المعرفة في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي في الجامعة جاءت في المرتبة التاسعة. و يعزى ذلك إلى أن الهيكل التنظيمي التقليدي للجامعة يؤكد على المستويات الوظيفية ويركز على الإجراءات التقليدية التي تحول دون ملكية المخزون المعرفي لجميع الوحدات الأكاديمية بنفس الدرجة والمستوى والتي تمنع بدورها انسياب المعرفة وتدفقها وتبادلها بحرية في جميع اتجاهات الهيكل التنظيمي، وحلول وسائل الاتصال التقنية الحديثة محل الاتصال المباشر المتمثل بالندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تعتبر أساسية في سريان تبادل المعرفة والتشارك بها. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (أماني أبو جزر، 2005) .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغيرات: المركز الوظيفي، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية؟ وذلك بحساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة للوصول إلى النتائج المتعلقة بكل متغير على حده وذلك على النحو التالي:

أولاً: متغير المركز الوظيفي: يبين الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تعزى إلى متغير المركز الوظيفي ويبين الجدول رقم (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 05،)، تعزى لمتغير المركز الوظيفي في كل من مجالات تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي وعلى الأداة الكلية، وبتتبع نتائج الجدول رقم (14) يتبين أن درجة الممارسة لمجالات تعلم الفريق والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي، والأداة الكلية كانت أعلى لدى المراكز الوظيفية (نائب عميد، ومساعد عميد، وعضو هيئة تدريس)، عنها لدى المركزين الوظيفيين (عميد، ورئيس قسم)، ويعزى ذلك إلى وجود هذين المركزين (عميد، ورئيس قسم) في موقع السلطة

واتخاذ القرار، مما يجعل الأفراد في هذين المركزين أكثر حرصاً على تجنب التغيير واتباع الروتين والالتزام بالإجراءات التقليدية، وتقل ممارستهم لمجال تعلم الفريق بسبب انشغالهم بالعمل الإداري الذي يأخذ جل وقتهم ويجعلهم ينغمسون في العمليات التنظيمية مركزين على أطر ضيقة في عملهم تضمن لهم عدم الوقوع في المشكلات وتحافظ على سير الأمور بالشكل الاعتيادي، ويبعدهم عن ممارسة مجال التفكير النظمي إذ يميلون بحكم طبيعة عملهم إلى الربط بين الأمور بعلاقات خطية ولا يتلمسون شبكة العلاقات الداخلية ولا يمتلكون النظرة الكلية إلى النظام الجامعي. أما بالنسبة إلى مجال التعلم التنظيمي فقد تكون الثقافة التنظيمية السائدة والتي تنتج عن طبيعة الهيكل التنظيمي وما تفرضه من علاقات بين أعضاء المنظمة عائقاً أمام ممارسته لدى العمداء ورؤساء الأقسام الذين ينغمسون في الأدوار التقليدية والأعمال الروتينية واتباع أنظمة الرقابة الرسمية، الأمر الذي لا يسمح لهم بإعطاء الاهتمام والجهد والدعم المادي والمعنوي لعمليات التعلم التنظيمي وممارساته ومن هنا فقد أثرت الممارسات الأقل لهذه المجالات لدى فئة المركز الوظيفي (عميد و رئيس قسم) على درجة الممارسة على الأداة الكلية مقارنة مع باقي المراكز الوظيفية. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Bradford, 2004).

ثانياً: متغير الرتبة الأكاديمية: يبين الجدول رقم (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ويبين الجدول رقم (16) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 05،)، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في كل من مجالات تعلم الفريق، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة، والأداة الكلية. ويبين الجدول رقم (17) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية لمجالات تعلم الفريق والتعلم التنظيمي والأداة الكلية أعلى لدى ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك) منها لدى ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، ومدرس) وقد يعزى ذلك إلى أن متغير الرتبة الأكاديمية يرتبط بسنوات الخبرة والتفوق في البحث العلمي، كما أن العبء التدريسي (عدد ساعات التدريس) التي يحملها أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك)، يكون أقل من العبء التدريسي لذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، ومدرس) مما يمنحهم الفرصة والوقت الكافي للاهتمام بعملية التعلم والاطلاع والاستفادة من فرق العمل والتعلم التنظيمي وممارسته بشكل أكبر، وهذا يؤثر بالتالي على ممارستهم على الأداة الكلية لمجالات المنظمة المتعلمة. ويلاحظ من الجدول رقم (17) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (مدرس) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي الرتبة الأكاديمية (أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد) من جهة ثانية عند مجال إدارة المعرفة وذلك لصالح ذوي الرتبة الأكاديمية مدرس، وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس في رتبة مدرس لازال في بداية عمله الجامعي و يسعى إلى إثبات ذاته من خلال الممارسة الجادة لإدارة المعرفة والحرص على الاستفادة من المخزون المعرفي والتأكد من توافره للتمكن من توظيفه بنجاح. وتختلف نتائج الدراسة حول متغير الرتبة الأكاديمية مع نتائج دراسة كل من (Muse, 2000)، و (Wu, 2006).

ثالثاً: متغير نوع الكلية: يتبين من الجدول رقم (18) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، والأداة الكلية. ويظهر من الجدول رقم (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =05،)، تعزى لمتغير نوع الكلية عند جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة الكلية وقد يعزى ذلك على الأغلب إلى وجود وتوافر كافة متطلبات ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في كل كلية من كليات الجامعة بغض النظر عن كونها إنسانية أم علمية، ففي جميع الكليات هناك أعضاء هيئة تدريس ممن يتمتعون بالتمكن الشخصي ويمتلكون نماذج ذهنية ورؤية مشتركة ويمارسون عمليات التفكير النظمي وعمليات التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة. الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة تعزى إلى متغير الكلية. وتتفق النتائج مع نتائج دراسة (Muse, 2000).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

تمت الإجابة عن السؤال الثالث بتطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية بالاستناد إلى الأدب النظري المتعلق بتطوير النماذج وبالمنظمة المتعلمة، وبالاستفادة من نتائج الدراسات العلمية المحكمة في هذا الموضوع وبملاحظة الخريطة التدفقية للأنموذج المطور شكل رقم (1). يتبين أن الأنموذج بني في الأساس على تكوين خلفية نظرية وتم جمع المعلومات اللازمة لتطويره من كافة المصادر العلمية الموثوقة مما يدعم استناد الأنموذج على قاعدة متينة وحقائق علمية سليمة، مكنت الباحثة من التوصل إلى تطوير أداة لقياس درجة ممارسة مجالات المنظمة المتعلمة في الجامعة الأردنية وقد أفادت الباحثة من المجالات التي اعتمدتها بعض الدراسات وأضافت مجالات أخرى أثبت الأدب النظري أهميتها، وتم تحكيم الأداة والتأكد من صدقها وثباتها،

مما يدعم سلامة النتائج التي تم التوصل إليها عن واقع الممارسة (الوضع القائم)، وتم تقدير الحاجات على اعتبار أن درجة الممارسة العالية جدا تمثل الوضع المؤمل، ثم توضح الخريطة التدفقية للأنموذج عمله الأساسي وهو جسر الفجوة بين الواقع والمؤمل والذي يكون من خلال تحول الجامعة إلى منظمة متعلمة، ثم تسري عناصر الأنموذج وتتدفق بتسلسل منطقي تفرضه طبيعة هذه المجالات والعلاقات التي تربط بينها ومتطلبات ممارستها ونتائج تحقيقها، فكان مجال التمكن الشخصي الذي انبثق من ثلاثة متطلبات هي امتلاك الرؤية الفردية ووجود مقياس لمعرفة التقدم نحو تحقيق هذه الرؤية، وامتلاك مفهوم واضح للواقع الحالي وتبين تحدياته، وبمتابعة الخريطة التدفقية للأنموذج يلاحظ أن تمتع الفرد بالتمكن الشخصي مطلب أساسي لتحقيق باقي مجالات المنظمة المتعلمة ومن هنا لابد من التأكد من توافره عبر السؤال " هل تحقق التمكن الشخصي؟" والذي ينتج عنه شجرة القرار: "لا" الذي يؤدي إلى العودة لتفحص متطلبات التمكن الشخصي، و"نعم" الذي الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال التمكن الشخصي وهي الحرص على عملية التحسن والتطور من خلال التعلم المستمر الذي يعد متطلباً رئيساً للمرور بمراحل تكون تعلم الفريق المتسلسلة وهي التشكيل والعصف والتطبيع والأداء. ويولد لديه الحرص على عملية التعلم المستمر والتحسين المتواصل، وهذا التعلم الذي ينتج من التمكن الشخصي، كما يعد التعلم المستمر متطلباً رئيساً لامتلاك المعرفة، واستشراف المستقبل من خلال هذه المعرفة وكلاهما يعدان من متطلبات تحقيق مجال الرؤية المشتركة. وتعتبر متطلبات تحقيق مجال الرؤية المشتركة ضرورية لأنها تؤثر في تشكيل المجالات الأخرى ومن هنا يجب التأكد من توافرها عبر سؤال"هل تم التوافر؟" لتظهر شجرة القرار:"لا" الذي يؤدي بالعودة لتفحص المتطلبات والمجالات السابقة، و"نعم" الذي يؤدي إلى النتائج المترتبة على تحقق مجال الرؤية المشتركة ومتطلباته وهي النماذج الذهنية والتفكير النظمي وإدارة المعرفة. ويلاحظ أن النماذج الذهنية تتأثر بالرؤية المشتركة وتتعدل حسب هذه الرؤية كما أن تعلم الفريق يؤدي إلى تطوير النماذج الذهنية لدى أعضاء الفريق ويدعم ويرسخ عمليات التفكير النظمي، كما أن تعلم الفريق من خلال ما ينتج عنه من شعور بالمسؤولية المشتركة واللقاءات الفاعلة وتنمية للاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء الفريق نحو التميز، فإنه ينتج التعلم التنظيمي الذي يحقق تعليماً منظمياً لكافة الأعضاء في المنظمة، والذي يشترك مع التفكير النظمي في تحقيق نتائج مذهلة في تنمية المهارات القيادية ومهارات التفكير العليا ومعالجة المشكلات والوقاية منها وزيادة فرص النجاح وتطوير نظام فاعل للدعم والحوافز المادية والمعنوية. ويلاحظ أن كافة هذه النتائج المنبثقة عن التعلم التنظيمي والتفكير النظمي تنتج هيكلاً تنظيماً غير تقليدي فهو مرن واضح المهام قادر على تطوير استراتيجيات حديثة لإدارة المعرفة من خلال كوادر مؤهلة ذات كفاءة عالية، وهو هيكل مواكب للتطور وموظف للتكنولوجيا وبذلك فهو يجعل من مجال إدارة المعرفة الذي كان نتيجة حتمية لامتلاك المعرفة واستشراف المستقبل مجالاً حيوياً مواكباً للتطور وينتج عن هذه المجالات المترابطة والمتداخلة في انعكاساتها على المنظمة بعد مهم اعتبرته بعض الدراسات مجالاً رئيساً من مجالات المنظمة المتعلمة وهو التأمل الذي ينطوي على إطالة التفكير في كل جزئية واستبصارها وتقييم ما تم التوصل إليه فيها.

لتكون النتيجة بسؤال تقييمي كتغذية راجعة"هل تحققت المجالات؟" وهنا تظهر النتيجة المنطقية في تدفق عناصر الأنموذج فإذا كانت الإجابة سلبية (لا) تطلب ذلك العودة بالتغذية الراجعة لتصب في جميع عناصر الأنموذج المؤدية لبعضها البعض، وإذا كانت الإجابة إيجابية (نعم) فإن التغذية الراجعة هنا تدل على تحقق المجالات وبالتالي تحول الجامعة الأردنية إلى منظمة متعلمة.فقد راعى الأنموذج ما تم التوصل إليه من نتائج إحصائية عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمجالات المنظمة المتعلمة، إذ ركز على المجالات التي كانت متوسطة وهي:(التفكير النظمي، وإدارة المعرفة، والتعلم التنظيمي، والرؤية المشتركة). فوضح كيفية الوصول إليها من خلال معطياتها الأساسية التي تضمن توافرها، ثم توضيح النتائج والفوائد المترتبة على ممارستها مما يزيد من عمل الأنموذج في التحفيز عليها ورفع درجة ممارستها. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Wu, 2006) .

6- **التوصيات:** في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يوصى بما يلي:

1-نتج عن هذه الدراسة تطوير أنموذج لممارسة مجالات المنظمة المتعلمة، ومن هنا يوصى باستخدام هذا الأنموذج وتوظيفه لتحويل الجامعة الاردنية إلى منظمة متعلمة.

2-عقد دورات لتوعية أعضاء هيئة التدريس بمفهوم المنظمة المتعلمة والممارسات التي تحقق مجالاتها.

3- توعية أعضاء هيئة التدريس في المراكز الوظيفية التي هي في موقع السلطة(عميد، رئيس قسم)، بأهمية ممارسة تعلم الفريق، والتفكير النظمي، والتعلم التنظيمي من خلال ورشات عمل منخصصة في هذه المجالات.

4- التركيز على ذوي الرتب الأكاديمية الاقل ممارسة لهذه

المجالات بتدريبهم وتوعيتهم من خلال عقد الندوات وورش العمل المناسبة.

5- لم تتوافر خلال البحث دراسات عربية كافية في موضوع المنظمة المتعلمة، ومن هنا توصي الباحثة بإجراء دراسات علمية أخرى في موضوع المنظمة المتعلمة.

المراجع

أبو جزر، أماني، 2005. مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

برودترك، أوتو، 1998. التعلم والإبداع التنظيمي: أدوات إعادة إحياء الخدمة العامة: المجلة الدولية للعلوم الإدارية، 3 1 : 141- 164.

بكار، براء، 2002. إدارة الإبداع في المنظمات المتعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جاد الرب، سيد، 2006. إدارة الموارد الفكرية والمعرفية في منظمات الأعمال العصرية، منشورات جامعة قناة السويس.

جواد، شوقي، 2000. إدارة الاستراتيج. عمان: مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

علي، نبيل وحجازي، نادية، 2005. الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

هيجان، عبدالله، 1998. التعلم التنظيمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم، مجلة الإدارة العامة، 37 4 : 675 – 712.

Ai-hua, C. 2005 . University as Learning organization: A case a study work and team Learning in a provate University in Taiwan. Apaper for herdsa conference, Higher education research and development society, HERDSA 05 – Abstract 329 11/11/2008 www.conference.herdsa.org.au.

Bartz, G . 2003 . Organizational learning Practics, and Doctor of philosophy, pequest information and learning company, DAI, Number 3084466.

Bradford, J. 2004 . Illinois Community College Presidents Perceptions Of Leadership for Creating or Maintaining learning Colleges, PHD. DAI ERIC ED 479223.

Buranasin, Busaya . 2001 . Reelationships between Intement usage and Learning Organization characteristics in American and Thailand Universties. iniversity of New Haven, USA. DAI – A 63103 P 22053, Dec.

Cavaleri, S.and Fearon, D. 1996 , Managing in Organizations That Learn, Black Well Publisher INC., Oxford ,UK.

Drader, A. 2004 . Malaspina University–collegesas Learning organization, Doctoral dissertation, university of Royal Roads, Dissertation Abstracts International, AAT MQ 86606.

Duke, C. 2002 . The Morning after the Millennium: Building the long – haul Learning University. Journal of Lifelong Education, 21 1 , 24 – 36.

Foil, M. and Lyles, M. 1 985 . Organizational Learning, Academy of Management Review, 10 4 , Birmingham, USA .

Freed, E. and klgman, R. 1996 . Higher Education Institution as Learning Organization : the Quality Princinples and Practices in Higher Education. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the study of higher education. 21st, october 31-November 3 . ERIC-Education Resources. information center .ED 402845.

Gupta, A. and McDaniel, J. 2002 . Creating competitive Adventage by Effectively Managing Knowledge: a frame work for knowledge Manugement, journal of Knowledge Management practice. wwwHanic.com Retrieved .

Jennifer, R. 1998 . Greating a learning organization in higher Education. Industrial and commercial Training, 1 1 ,16- 19.

Lin, H. 2004 . Astudy of Learning organization and Faculity Development in Higher Education, PHD. UMI, AAT 3123857.

Muse, William Van 2000 .A study of Facultys Perception of worker A lienation and Degree of Favorability Toward a Learning Organization Theory. DAI. NO AAT 9939631.

Osborne, D. 1998 . The Learning Organization and Leader ship for the college system. DAI Memorial university of New foundland Canada MAI 36/04 P. 888. AAT MQ 25874.

Reece, D. 2004 . Universities as learning Organization: How can Australian Universities become learning Organization? And doctor of Philosophy of Murdoch University. Australia www.Murdoch.edu.au.

Senge, P. 2007 . The Fifth Discipline The Art and Practice Of The Learning Organization. Random House : Business Books .Uk.

Smith, H. 2004. The University as a Learning Organization: Developing a comceptual Model. Montana State University. DAI- A 64/08, AAT 3101667.

Srikanthan, G. and Dalrymple, J. 2007 . A Conceptual Overview of a Holistic Model for Quality in Higher Education. International Journal of Educational Management, , 21 1 , 137-193.

Thorogood, T. 2005 strategic Planning or managing change?

Implementing Total Qulity Management and Learning organization in selected Technological. University Technolgical Colleges, and Colleges for Professional Training in Taiwan china . DAI – A 67101. UMI. AAT 3205308..

Enland, Wales . PhD on – line . Available: //http://www.lib.umi.com dissertations/ fullcit/ F1137921.

Whit, J. and Rita, W. 2005 . can Universities become true Learning Organizations. the learning Organization, 12 3 , 292- 298.

Wu, S. 2006 . Improvement Of School Perpormance:

Developing A Model for Practicing Learning Organization Domains As Perceived by Faculty Members at The University of Jordan.

Duha H. Khader and Sami A.Khasawneh*

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a model for the practicing of learning organization Domains as perceived by faculty members at the University of Jordan. The population of the study is consisted of the faculty members working in the University of Jordan for the academic year 2007 / 2008 with a total of (1109) members. A stratified random sample of (289) was selected. An instrument was developed to measure the degree to which the individuals in the study sample practice the domains of learning organization. The questionnaire (the study instrument) was made up of seven domains, which are: personal mastery, mental models, shard vision, team learning, systems thinking, organizational learning and knowledge management. The practice of each Domains was expressed in ten statements and the questionnaire consisted of (70) statements, the validity and stability of which were verified. The study results indicated that:

- The degree to which the faculty members practice domains of learning organization is considerable in domains of personal mastery, mental models and team learning; whereas it is intermediate in the domains of systems thinking, knowledge management, organizational learning and shard vision.
- There are significance differences of statistical at ($\alpha = 0.05$) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the job position variable and in favor of the job positions of : (Deputy Dean, Assistant Dean and faculty member). They are also attributed to team learning and the domains of systems thinking, organizational learning and the total scale.
- There are significance differences of statistical at ($\alpha =0.05$) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the academic rank and in favor of the academic ranks of: Professor and Assistant Professor at team learning, organizational learning and the total scale. Whereas, the differences were in favor of the academic rank (staff member) in the domains of knowledge management.
- There are significant no statistical differences at($\alpha = 0.05$) in the degree to which faculty members at the University of Jordan practice the domains of the learning organization attributed to the faculty type variable at all domains of study and the total scale.

In the light of the study results, the following recommendations were represented:

- Using the developed model in this study to transform the University of Jordan into a learning organization.

Keywords: A Model; Learning Organization; UJ.

* Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University, Jordan. Received on 18/8/2008 and Accepted for Publication on 2/3/2009.